



Turun yliopisto
University of Turku

OPPILAIKEN OSALLISUUS LUOKKAHUONEIDEN SOSIAALISESSA TILASSA

Inka Helenius & Helka Ilmonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
12/2017

Koulu toimii lapselle keskeisenä toimintaympäristönä, ja sen tehtävänä on mahdollistaa oppilaille tasavertaiset edellytykset yhteisössä ja yhteiskunnassa toimimiseen. Lisäksi koululla on vastuu tarjota oppilaille monipuolisia osallisuuden kokemuksia ja siten kasvattaa lapsista aktiivisia kansalaisia. Oppilaan osallisuus on kuulluksi tulemista, vaikuttamista sekä sitoutumista yhteisön toimintaan. Luokkahuone toimii oppilaille sosiaalisena tilana, jossa yksilöt omaksuvat yhteisön toimintatavat sekä saavat osallisuuden kokemuksia.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että suomalaislapset ja -nuoret kokevat osallisuusmahdollisuutensa koulussa vähäisiksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokkahuoneet sosiaalisena tilana ilmentävät oppilaiden osallisuutta. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena eräässä varsinaissuomalaisessa alakoulussa keväällä 2017. Tutkimusjoukkona toimi kahden 5. luokan oppilaat sekä luokanopettajat. Tutkimusaineisto kerättiin etnografisin havainnoin ja haastatteluin, ja aineisto käsiteltiin kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin.

Tulosten mukaan oppilaiden osallisuutta ilmensi vallan ja vastuun jakautuminen, vaikuttaminen sekä luokkayhteisön vuorovaikutus. Vallan ja vastuun jakautuminen näyttäytyi luokan käytänteissä sekä opetus- ja oppimistilanteissa. Vaikuttaminen ilmeni oppilaiden pyrkimyksenä sekä mahdollisuuksien saamisena vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lisäksi osallisuutta tarkasteltiin oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä oppilas-opettajavuorovaikutuksessa.

Tämä tutkimus osoitti, että osallisuus on monimuotoinen ilmiö, mikä tulee huomioida oppilaan osallisuuden tarkastelussa. Oppilaille jakaantunut valta ja vastuu sekä monipuoliset vaikuttamismahdollisuudet edistävät oppilaiden itseohjautuvuutta ja sitoutumista luokkayhteisön toimintaan. Opettaja voi pedagogisilla valinnoillaan mahdollistaa oppilaiden osallisuuden toteutumisen. Luokkaan tulisi luoda turvallinen ilmapiiri ja opettajan tulisi järjestää aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiselle. Koulun tulisi korostaa osallisuutta tukevia toimintamalleja, jolloin aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen ja kasvattaminen olisivat keskeinen osa yhteisöllistä koulukulttuuria.

Asiasanat

osallisuus, oppilaan osallisuus, luokkahuone, sosiaalinen tila

Sisällys

1	JOHDANTO	7
1.1	Tutkimusongelman esittely	10
1.2	Osallisuus ilmiönä.....	10
1.3	Oppilaan osallisuus	13
1.4	Opettaja osallistajana	15
1.5	Luokkahuone sosiaalisena tilana.....	18
2	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	20
2.1	Tutkimusjoukko	20
2.2	Etnografinen havainnointi ja haastattelu	23
2.3	Tutkimuksen toteuttaminen.....	24
2.4	Aineiston käsittely ja analyysi	25
2.5	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	29
3	TULOKSET	32
3.1	Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä.....	32
3.1.1	Luokan käytänteet	33
3.1.2	Opetus- ja oppimistilanteet	35
3.2	Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet.....	38
3.3	Vuorovaikutus luokkayhteisössä.....	40
3.3.1	Oppilaiden välinen vuorovaikutus	41
3.3.2	Oppilas-opettajavuorovaikutus	43
3.4	Tulosten yhteenveto	45
4	POHDINTA	48
4.1	Tapausten tulkinta	48
4.2	Tutkimuksen luotettavuus	54
4.3	Osallisuus monimuotoisena ilmiönä ja sen tutkiminen jatkossa.....	55
5	LÄHTEET.....	58
	LIITTEET	68

Kuviot

KUVIO 1. Aineiston sisällöistä johdetut teemat.....	28
KUVIO 2. Teemojen ryhmittely	29
KUVIO 3. Oppilaan osallisuutta ilmentävät teemat	32

Taulukot

TAULUKKO 1. Luokka1:n ja luokka2:n haastateltavat.....	22
TAULUKKO 2. Tulosten yhteenveto tapauskohtaisesti teemoittain.....	45

1 JOHDANTO

Osallisuus voidaan nähdä ilmiönä, joka toteutuu yksilön suhteessa moniin erilaisiin yhteisöihin (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16). Koulu toimii merkittävänä kasvuyhteisönä lapsille ja nuorille, ja sen tehtävänä on liittää oppilaat yhteiskuntaan sekä tarjota kaikille tasavertaiset mahdollisuudet yhteisössä toimimiseen. Kasvuyhteisön lisäksi koulu voidaan nähdä demokraattisena ympäristönä ja oppimisen paikkana, jossa rakennetaan sosiaalisia vuorovaikutussuhteita ja luodaan verkostoja (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka ym. 2012, 96–97, 101–102.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia osallisuusmahdollisuuksia oppilaille tarjoutuu luokkahuoneessa. Tarkastelun kohteena on luokkahuone, sillä se toimii oppilaalle merkittävänä arjen kohtaamispaikkana, jossa oppilas saa kokemuksia yhteisöön kuuluvuudesta ja omasta toimijuudestaan (Gellin ym. 2012, 147).

Osallisuus on olennainen osa ihmisyyttä sekä sosiaalisissa yhteisöissä toimimista (Alanko 2013, 43). Lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen on ajankohtainen kysymys – osallisuuteen kasvatetaan ja kasvatetaan (Kiilakoski 2007, 15). Tutkimusaihe on keskeinen, sillä myös nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) painotetaan yhä vahvemmin oppilaan aktiivista roolia päätöksenteko- ja oppimisprosesseissa. Kasvattajien on tärkeä tiedostaa lasten osallisuuden merkittävyys, sillä investoinnit lasten osallisuuden edistämiseen johtavat tulevaisuuden aktiiviseen kansalaisuuteen sekä hyvinvointiin (Kiilakoski ym. 2012, 17).

Osallisuus moninaisena ilmiönä on ollut tutkimuskohteena 1960–1970-lukujen taitteesta tähän päivään. Sherry Arnstein (1969) on toiminut yhtenä ensimmäisenä osallisuus-käsitteen määrittelijänä. Hänen määritelmänsä osallisuudelle on ollut merkittävässä roolissa kansainvälisille lasten ja nuorten osallisuuden tutkijoille (Hart 1992; Shier 2001). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on tarkasteltu lasten osallisuuden edellytyksiä, ulottuvuuksia ja haasteita (Sinclair 2004; Thomas 2007; Woodhead 2010). Osallisuuden edellytyksenä on, että lapsi tunnustetaan aktiiviseksi toimijaksi, jolla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja tulevaisuuteensa (Woodhead 2010, xx).

Lasten ja nuorten oikeus osallistumiseen, vaikuttamiseen sekä kuulluksi tulemiseen korostuvat kansallisessa lainsäädännössä (Alanko 2010, 55). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (LOS, 1989) esittää artiklassa 12 ja 13, että alle 18-vuotiaalla lapsella tulee olla oikeus ilmaista mielipiteensä sekä tulla kuulluksi kaikissa itseään koskevissa asi-

oissa. Lisäksi lapsen näkemykset tulee ottaa huomioon yksilön iän ja kehitystason mukaisesti (Gellin ym. 2012, 110–111). Lapsen oikeus osallistua ja vaikuttaa on kirjattu myös Suomen lainsäädännössä useaan kohtaan. Suomen perustuslain mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisina yksilöinä, ja lasten tulee saada vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin (PeL 6 §).

Lasten ja nuorten osallisuutta on tutkittu Suomessa kuntatasolla (Horelli 1992; Gretschel 2002; Kiilakoski 2007). Gretscheliä (2002) voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä lasten osallisuuden tutkijoista, joka on painottanut yksilön kokemuksellisuutta osallisuuden määritelmässä. Hän esittää väitöskirjassaan, että aikuisella on keskeinen rooli lasten ja nuorten osallisuuden mahdollistajina. Niin ikään Kiilakoski (2007) painottaa, että lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen vaatii yhteiskuntatasolla ajattelutapojen, toimintamallien ja arvomaailman muutosta sekä luottamusta lasten ja nuorten kykyyn vaikuttaa omaan ympäristöönsä.

Lasten ja nuorten osallisuuden tarkastelu vain kuntatasolla jättää huomiotta varhaislapsuudessa saadut merkittävät kokemukset osallisuudesta. Tuoreissa suomalaisissa tutkimuksissa on painotettu, että lapsen osallisuus tulisi mahdollistaa jo varhaiskasvatuskontekstissa (Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Eskel & Marttila 2013; Vuorisalo 2013; Kangas 2016). Tutkimuksissa ilmenee kasvattajan keskeinen rooli lasten osallisuuden tukijana ja mahdollistajana. Kasvattajan pedagogisilla valinnoilla sekä laadukkaalla vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys sille, että lasten osallisuus toteutuu päiväkodin arjessa. (Kangas 2016, 66–67; Venninen ym. 2010, 57.)

Varhaiskasvatuksessa toteutetut aikaisemmat tutkimukset lasten osallisuudesta antavat tärkeää informaatiota myös koulukontekstissa toteutettavalle osallisuuden tutkimukselle. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on alakouluikäisten lasten osallisuuden toteutuminen. Alakouluikäisten oppilaiden osallisuutta ovat tutkineet muun muassa Hanhivaara (2006), Kiili (2006), Kiilakoski (2012) sekä Alanko (2013). Alanko (2013) perustelee väitöskirjassaan osallisuuden merkittävyyttä sillä, että lapsilla ja nuorilla on paras tietämys heitä itseään koskevista asioista. Osallisuuteen kasvetaan ja osallisuuden kokemukset opettavat myöhemmin elämässä tarvittavia aktiivisen kansalaisen taitoja. (Alanko 2013, 138;142.) Niin lasten kuin kasvattajien on tärkeää tiedostaa, että iän ja sukupolvien välisten valtasuhteiden ei tulisi määritellä, kuka saa, osaa ja kykenee osallistumaan (Alanko 2013, 137; Kiili 2006, 91).

Kuten edellä esitettiin, lasten osallisuuden mahdollistuminen tulee huomioida kaikissa lasten toimintaympäristöissä. YK:n lapsen oikeuksien komitea on antanut käsittelemässään loppupäätelmässään (2009) huomautuksen Suomelle, että koulujen tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten oikeuteen saada mielipiteensä kuuluviin. Huomautuksen mukaan lapsen osallisuus rajoittuu usein vain lasta koskeviin oikeudellisiin ja hallinnollisiin toimiin. (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2009, 23–24.) Koska koulu toimii lapselle keskeisenä kasvuympäristönä, on tärkeää, että arkipäivän toimintaympäristö tukee lapsen osallisuusmahdollisuuksia. (Eskelinen ym. 2012, 58–59.)

Kansainvälisessä vertailussa, nuorten yhteiskunnallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimuksessa (ICCS 2009) ja valtakunnallisissa kouluterveyskyselyissä (THL 2017) ilmenee, että suomalaisten lasten ja nuorten osallisuutta tulisi parantaa kouluissa. Vaikka suomalaiset oppilaat ovat PISA-tutkimustulosten (2015) mukaan menestyneet hyvin lukuaineissa, esittää Kiilakoski (2012, 30–31), että suomalaisilla kouluilla on kehitettävää oppilaiden osallisuuskokemusten ja vaikutusmahdollisuuksien vahvistamisessa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmat perusteet (2014) painottaa oppilaiden osallisuuden edistämistä sekä demokratiaan kasvattamista. Tämä tarkoittaa, että koulun tulee opettaa sekä teoriassa että käytännössä, mitä demokratiassa toimiminen on (Gellin ym. 2012, 96).

Koulu toimii yhteiskunnallisesti keskeisenä tutkimuskenttänä ja sitä määrittelee eri yhteiskunnalliset säädökset ja odotukset sekä koulutuspoliittiset linjaukset. Kouluinstituutioon sijoittuvaa etnografista tutkimusta voidaan nimittää kouluetnografiaksi. (Lahelma & Gordon 2007, 17.) Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan oppilaan osallisuuden ilmeneminen luokkahuoneessa etnografisen tutkimusotteen keinoin. Suomalaista kouluetnografiaa ovat tehneet muun muassa Palmu (2003), Gordon & Lahelma (2002) sekä Paju (2011). Etnografisen tutkimusotteen tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta erilaisissa kulttuurien määrittelemissä yhteisöissä ja ympäristöissä (Rantala 2006, 219). Tutkimusotteelle tyypillistä on yhteisön arjen tavoitteleminen tutkimuksellisesti, jolloin tutkijan rooli osallistuvana jäsenenä yhteisössä korostuu (Palo-niemi & Collin 2010, 206). Seuraavissa luvuissa esitellään tämän tutkimuksen tutkimusongelma sekä tutkimusta ohjaavat pääkäsitteet.

1.1 Tutkimusongelman esittely

Tässä tutkimuksessa osallisuus nähdään monimuotoisena ilmiönä, jonka toteutumista tulee tarkastella niin yksilö- kuin yhteisötasolla (ks. tarkemmin 1.2 Osallisuus ilmiönä, s. 10). Aikaisemmat tutkimukset painottavat osallisuutta subjektiivisena kokemuksena, jonka mahdollistuminen edellyttää toisaalta aina myös yhteisöä (ks. esim Gretschel 2002; Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2007). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppilaan osallisuus ilmenee kahdessa luokkayhteisössä sekä millaisia subjektiivisia osallisuuden kokemuksia oppilaille tarjoutuu. Tutkimuskenttänä toimii luokkahuone, tarkemmin määriteltynä sen sosiaalinen tila (ks. tarkemmin 1.5 Luokkahuone sosiaalisena tilana, s. 18). Luokkahuoneen rajaaminen tutkimuskentäksi on perustelua, sillä se toimii oppilaille arjen keskeisenä kohtaamispaikkana (Kiilakoski. 2012, 38, 40). Lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millainen on opettajan rooli oppilaan osallisuuden toteutumisessa. Tämän tutkimuksen tutkimusongelma on:

Miten luokkahuoneet sosiaalisena tilana ilmentävät oppilaiden osallisuutta?

1.2 Osallisuus ilmiönä

Osallisuus on käsitteenä moniulotteinen, eikä sille ole onnistuttu löytämään yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Sinclair 2004; Hanhivaara 2006; Woodhead 2010; Gretschel, Kiilakoski & Nivala 2012). Tässä luvussa osallisuutta tarkastellaan monimuotoisena ilmiönä ja sen ulottuvuuksia pyritään lähestymään kokonaisvaltaisesti. Luvun alussa osallisuuden käsitettä avataan eri tutkijoiden esittämin määritelmin. Tämän jälkeen tarkastellaan, kuinka osallisuus on yhteydessä vallan ja vastuun jakautumiseen, mitä osallisuuden vastakohta osattomuus käsittää sekä, mikä erottaa osallisuuden ja osallistumisen käsitteet toisistaan. Luvun lopussa käsitellään osallistuvan demokratian ihannetta osallisuuden taustalla sekä demokratiakasvatusta, jonka tavoitteena on kasvattaa lapset ja nuoret aktiiviseen kansalaisuuteen.

Osallisuuden rinnalla voidaan puhua osallistumisesta, vaikuttamisesta ja kuulemisesta, mikä kuvaa käsitteen moninaista sisältöä (Hanhivaara 2006; Alanko 2013). Yhtenä ensimmäisenä osallisuuden määrittäjänä voidaan pitää Sherry Arnsteinia (1969), joka on tarkastellut osallisuuden toteutumista ja vallan jakautumista yhteiskunnassa. Arnsteinin luomat osallisuuden tikapuut ovat toimineet teoreettisena mallina muille osallisuuden

määritelmille (ks. Hart 1992; Shier 2001). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin Shierin (2001) osallisuuden tasomallia, jonka voidaan nähdä toimivan työkaluna kasvat-
tajille lapsen osallisuuden edistämiseksi (ks. tarkemmin 1.4 Opettaja osallistajana s. 15).

Gretschel (2002) on määritellyt väitöskirjassaan, että osallisuuden keskeisenä piirteenä on yksilön oma kokemus, joka ilmenee voimaantumisenä ja valtautumisenä. Näillä käsitteillä tarkoitetaan tunnetta omasta merkittävyydestä sekä pätevyyttä toimia omien päämäärien ja odotusten mukaisesti. (Gretschel 2002, 94.) Yksilötasolla osallisuus on subjektiivinen kokemus siitä, että on hyväksytty yhteisössä, jossa toimii. Tämä sisältää oikeuden omaan identiteettiin sekä arvostetuksi tulemisen omana itsenään. (Gretschel ym. 2012, 16; Kaskela & Kronqvist 2007, 19.) Myös Alanko (2013) ja Kiili (2006) painottavat osallisuuden subjektiivista kokemusta sekä henkilökohtaista tunnetta omasta toimijuudesta.

Osallisuutta tarkastellessa on tärkeää tutkia sitä, missä ryhmässä, yhteisössä tai yhteiskunnassa yksilö saa itselleen merkityksellisiä osallisuuden kokemuksia. Näin ollen osallisuus edellyttää aina yhteisöä, jossa yksilön kokemukset osallisuudesta ovat mahdollisia. (Hanhivaara 2006, 31; Kiilakoski 2007, 13.) Yhteisötasolla osallisuus on sitoutumista, vastuun kantamista ja saamista omasta sekä koko yhteisön toiminnasta. Tämä edellyttää vallan jakamista siten, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet toimia sekä tulla kuul-
luksi. (Gretschel ym. 2012, 15.)

Osallisuus on aina yhteydessä vallan ja vastuun jakautumiseen (Sinclair 2004; Kiilakoski 2007). Vallan ja vastuun jakautuminen yhteisössä voidaan nähdä olevan demokra-
tiakasvatuksen lähtökohdaksi (Männistö & Fornaciari 2017, 37). Kiilin (2006, 102–103) mukaan valtaan liittyvät suhteet ja asemat voivat toimia sekä osallisuutta edistävinä että estävinä tekijöinä. Devine (2002, 316) esittää, että valta näyttäytyy osana sosiaalista toimintaa sekä määrittää jakautumisellaan sosiaalisten suhteiden luonnetta. Esimerkiksi sukupolvien väliset valtasuhteet ovat yhteydessä siihen, millaisia osallisuusmahdollisuuksia yhteisön jäsenelle syntyy. Yhteisön valtasuhteilla on suuri merkitys erityisesti yhteisön sisällä tapahtuvassa päätöksenteossa. Päätöksentekoprosesseissa määrittyvät yhteisön vä-
liset valtasuhteet ja se, miten valtaa käytetään. (Kiili 2006, 100, 198.)

Vastuun jakaminen on yhteydessä yhteisön sosiaalisiin rakenteisiin. Kun lapsi ottaa vastuuta, hän käyttää resurssejaan yhteisönsä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Alanko 2013, 222.) Kiilakoski (2007, 14) painottaa, että vastuun ottaminen edellyttää yksilön halua sitoutua yhteisön toimintaan ja toisaalta sitä, että yhteisö luottaa yksilöön.

Lasten osallisuuden mahdollistuminen vaatii myös aikuisia ottamaan vastuuta ja sitoutumaan lasten osallisuuden ohjaamiseen ja tukemiseen (Alanko 2013, 224). Böök (2010, 95) tarkentaa, että vastuu muodostuu vastavuoroisena aikuisen ja lapsen välisenä sopimuksena, jossa jaetaan velvollisuuksia ja autonomiaa.

Kiilakoski (2007) esittää, että osallisuuden määritelmää voi tarkentaa kuvaamalla osallisuuden vastakohtia. Osallisuutta voidaan tarkastella välinpitämättömyyden, osattomuuden, syrjäytymisen sekä vieraantumisen vastakohtana. Osallisuus ei toteudu silloin, kun sekä yksilö että yhteisö ovat välinpitämättömiä vaikuttamaan ympäristöönsä ja näkevät vaikutusmahdollisuutensa suppeina. Osattomuudella tarkoitetaan joko kulttuurisen, sosiaalisen tai taloudellisen pääoman puutetta yhteiskunnassa. Syrjäytyminen ja vieraantuminen ovat prosesseja, joissa yksilö putoaa pois yhteiskunnan toiminnoista ja kadottaa suhteen itseensä. Yksilö voi syrjäytyä esimerkiksi koulutuksesta, päätöksenteosta tai sosiaalisista suhteista. Näin ollen syrjäytymisen ehkäisy on tärkeä näkökulma osallisuuden edistämisen kannalta. (Kiilakoski 2007, 11–12.)

Osallisuutta määriteltäessä on keskeistä selvittää osallisuuden ja osallistumisen ero. Englanninkielinen termi *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi, mikä tekee käsitteiden erottelun haastavaksi (Kiilakoski ym. 2012, 15; Kiili 2006, 37). Osallistuminen käsittää sosiaalisen toiminnan muiden kanssa, kun taas osallisuus on yksilön subjektiivinen kokemus, jossa ryhmän ja yhteisön merkitys korostuvat (Alanko 2010, 57). Kiilin (2006, 86, 88) mukaan osallistuminen on ennen kaikkea yhteisön jäsenten välistä sosiaalista toimintaa, johon vaikuttavat yhteisön keskinäisten suhteiden lisäksi myös yhteisön arvot ja asenteet. Tässä tutkimuksessa käytetään osallisuuden käsitettä, sillä tarkastelun kohteena on luokkayhteisön lisäksi yksilöiden subjektiiviset kokemukset osallisuudesta.

Demokratiaa voidaan pitää kasvatuksellisena lähtökohtana osallisuuden toteutumiseksi. Eri demokratiateoriat nostavat esiin demokratian eri ulottuvuuksia ja oppilaan osallisuutta tutkittaessa on keskeistä perehtyä osallisuutta tukevan demokratian ihanteisiin. Osallistuvan demokratian tavoitteena on luoda kulttuuri, jossa osallistuminen on monipuolista ja jatkuvaa toimintaa sekä vastuullista vaikuttamista. (Eskelinen, Gretschel, Kiilakoski ym. 2012, 35, 41, 58; Setälä 2006, 7.) Keskeistä on tiedostaa, että yhteisön jäsenillä tulisi olla yhtäläiset lähtökohdat osallisuuteen ja vaikuttamiseen (Setälä 2006, 8). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yhteisön jäsenillä tulisi olla mahdollisimman laajat mahdollisuudet toimia arkipäivän ympäristöissä, yhteisön jäsenten paikallisella tasolla.

Osallistuvan demokratian ihanteen mukaan riittävät osallistumismahdollisuudet eivät toteudu vain äänestämällä, vaan yhteisön jäsenillä tulisi olla mahdollisuus osallistua aktiivisesti itseään ja yhteisöä koskeviin päätöksentekoprosesseihin. (Eskelinen ym. 2012, 58.)

Osallistuvan demokratian ihanteiden mukaisesti myös lasten ja nuorten osallisuutta tulee edistää eri toimintaympäristöissä. Osallistuvan demokratian vieminen koulun tasolle auttaa tarkastelemaan oppilaiden osallisuuden toteutumista sekä vallan jakautumista opettajan ja oppilaiden välillä. (Eskelinen ym. 2012, 59.) Kyseisen demokratiaihanteen taustalla on kasvatustieteellinen näkemys, jonka mukaan kasvatuksen tulisi toteutua demokraattisena kasvatuksena. Demokratiakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista ja nuorista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä sekä aktiivisia kansalaisia. (Männistö & Fornaciari 2017, 37.) Kiilakoski ym. (2012, 18) esittävät, että osallisuuden edistäminen on keskeisesti yhteydessä lasten ja nuorten aktiiviseen kansalaisuuteen.

Aktiiviseen kansalaisuuteen opitaan ottamalla vastuuta yhteisten asioiden hoidosta. Jotta lapset ja nuoret kasvavat aktiivisiksi kansalaisiksi, tulee koulun tarjota oppilaille omaehtoiseen toimintaan perustuvaa, paikallisiin yhteisöihin ja kansalaisaloitteisiin kytkeytyvää ongelma-keskeistä oppimista. (Laitinen & Nurmi 2007, 27, 29.) Demokratiakasvatuksen lähtökohdaksi on oppilaiden autonomian vahvistaminen sekä vallan ja vastuun jakaminen koulu-yhteisön jäsenten välillä. Oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan ja toiminnastaan vahvistaa oppilaiden itseohjautuvuutta. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat tulisi huomioida kaikissa kasvatustilanteissa ja käsitteitä tulisikin nähdä laajana ilmiönä, ei pelkästään didaktisena tulokulmana. (Männistö & Fornaciari 2017, 36–37.)

1.3 Oppilaan osallisuus

Oppilaan osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta tulla kuulluksi ja osalliseksi itseään koskevissa asioissa (Pirttinen 2007, 49). Oppilaan osallisuutta ilmentää se, kuinka oppilas kokee voivansa vaikuttaa koulun arkiasioihin sekä opiskeluun liittyvien asioiden suunnitteluun, toteutukseen sekä arvioimiseen (Nousiainen & Piakkari 2007, 8). Oppilaan osallisuutta tarkastellessa on keskeistä huomioida yksilön subjektiiviset kokemukset sekä luokkayhteisö osallisuuden mahdollistajana. Näin ollen oppilaan osallisuuden kokemuksiin ovat yhteydessä oppilaan käsitykset itsestään toimijana sekä yhteisön luoma osallisuuden kulttuuri, jossa jokaisella yksilöllä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja tulla kuulluksi. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka ym. 2012, 147.)

Oppilaan osallisuus nähdään keskeisenä teemana myös opetuksen ja koulutyön järjestämistä ohjaavassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Oppilaat tulisi osallistaa kokonaisvaltaisesti koulutyön suunnitteluun, kehittämiseen ja arvioimiseen. Opetuksen järjestämisessä tulee huomioida oppilaiden osallisuus sekä kuulluksi tuleminen niin omassa opetusryhmässä kuin koko koulun tasolla. Koulun tasolla oppilaiden vaikuttamis- ja osallisuusmahdollisuuksia voidaan edistää muun muassa oppilaskuntatoimintaa kehittämällä. (POPS 2014, 35.) Gellin ym. (2012, 104) painottavat, että oppilaskunnan tulee koostua koulun kaikista oppilaista, jolloin oppilaskunnan toiminnan tulisi olla avointa ja päivittäisiin vuorovaikutuskanaviin sitoutunutta.

Useat tutkimukset osoittavat, että oppilaat kokevat osallisuutensa koulussa rajallisiksi (ks. esim. Poikajärvi 2007; Roine, Puusniekka, Luopa ym. 2011; af Ursin & Haanpää 2012). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen valtakunnallisesti toteuttaman Kouluterveyskyselyn (2015) mukaan 21% 8.–9. -luokkien oppilaista ei koe tulevansa kuulluksi koulussa. Lisäksi Kouluterveyskyselystä (2015) ilmenee, että 39% oppilaista ei tiedä, miten vaikuttaa koulun asioihin ja 34% oppilaista kokee, etteivät opettajat rohkaise mielipiteen ilmaisuun oppitunneilla. Tuoreimmassa Kouluterveyskyselyssä (2017) ilmenee, että 4.–5. -luokkien oppilaista 65,5% kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. Huomionarvoista on, että näin ollen merkittävä osa perusopetuksen 4.–5. -luokkien oppilaista ei koe rooliaan tärkeäksi osana luokkayhteisöä.

Myös kansainvälisessä vertailussa suomalaisten oppilaiden kokemukset osallisuudesta sijoittuvat merkittävästi kansainvälistä keskiarvoa alemmas. Nuorten yhteiskunnallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimuksen (ICCS 2009) mukaan suomalaisnuorten osallistuminen koulussa on selvästi vähäisempää kuin muissa Pohjoismaissa (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2009, 65). Kiilakoski (2012, 30) myös esittää, että ICCS 2009 -tutkimuksen tuloksia tulkitessa huomionarvoista on, että oppilaat eivät koe vaikutusmahdollisuuksia kouluyhteisön tasolla, vaan enemmänkin luokan sisäisessä toiminnassa.

Kouluterveyskysely peruskoulun 4.–5. -luokkien (2017) sekä 8.–9. -luokkien (2015) oppilaille sekä ICCS-tutkimus (2009) lasten osallistumisesta ja asenteista osoittavat, että lasten ja nuorten osallisuutta tulisi parantaa suomalaisissa kouluissa. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n toteuttaman PISA-tutkimuksen (2015) tulosten mukaan suomalaisnuoret ovat parhaiden lukijoiden joukossa ja heidän matematiikan osaamisensa on erittäin vahvaa (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, ym. 2016,

25;28). Vaikka PISA-tutkimustulokset (2015) kertovat oppilaan hyvästä osaamisesta luokaineissa, oppilaan aktiivisessa osallisuudessa suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä on parantamisen varaa (ks. esim. Kiilakoski 2012; Roine, Puusniekka, Luopa ym. 2011). Tämä tutkimus on aiheellinen, sillä oppilaiden osaamisen lisäksi tulisi myös tarkastella sitä, millaisia osallisuusmahdollisuuksia oppilaalle tarjoutuu luokkahuoneessa, sekä kuinka oppilaat itse kokevat oman osallisuutensa ja vaikuttamismahdollisuutensa.

1.4 Opettaja osallistajana

Opettajan suhtautuminen ja asenne oppilaiden osallisuutta kohtaan on yhteydessä siihen, millaisia pedagogisia valintoja opettaja tekee luokassa. Nämä pedagogiset valinnat määrittävät, millaisia osallisuusmahdollisuuksia oppilaille syntyy ja kuinka oppilaat itse kokevat osallisuutensa luokkayhteisössä. (Eskel & Marttila 2013, 83.) Opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden osallisuuden tukemisessa sekä eheän luokkayhteisön muotoutumisessa. Toimivan luokkayhteisön edellytyksenä on, että jokaisella oppilaalla olisi oma paikkansa luokkayhteisön jäsenenä. (Kempainen & Lakkala 2014, 155).

Venninen ym. (2010) esittävät, että kasvattaja voi toiminnallaan tukea lasten osallisuutta. Kasvattajan on keskeistä kokea oppilaiden osallisuus merkittäväksi kehityskohdeksi sekä pyrkiä luomaan yhteisöön osallisuudelle myönteinen ilmapiiri. Oppilaiden tuntemus sekä kiinnostus heitä kohtaan edistää opettajaa rakentamaan osallisuutta tukevia toimintatapoja. Opettajan tulisikin kuulla ja ottaa huomioon lasten esittämiä näkökulmia ja osallistaa oppilaat monipuolisesti yhteisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lisäksi ammattitaitoisen opettajan on keskeistä pyrkiä kehittämään osallisuutta tukevia toimintatapoja sekä refleктоimaan omaa toimintaansa osallisuuden mahdollistajana. (Venninen ym. 2010, 62.)

Muun muassa Shierin malli (2001) toimii kasvattajille konkreettisena työkaluna havainnollistaen, kuinka lapsen osallisuutta voidaan tukea. Tasomallissa painottuvat kasvattajan varaama aika lapsen kuulemiselle sekä kasvattajan kokemat velvollisuudet ja asenteet lapsen osallisuuden mahdollistamisesta. (Venninen ym. 2010, 11–12.) Lapsen kuulemisen lisäksi kasvattajan on keskeistä rohkaista lasta ilmaisemaan omia näkemyksiään sekä perustella lapsille, miten heidän näkemyksensä huomioidaan ja toteutetaan käytännössä. Kasvattajan tulee jakaa valtaansa, jotta lapsista kasvaa aktiivisia päätöksien-

tekijöitä sekä tukea heitä kantamaan saamansa vastuu. (Shier 2001, 112–115.) Alla esitetty tasomalli kuvaa, kuinka kasvattaja voi edistää lapsen osallisuutta sekä arvioida omaa rooliaan lapsen osallisuuden mahdollistajana:

1. Lapsia kuullaan.
2. Lapsia tuetaan mielipiteen ilmaisemisessa.
3. Lasten näkemykset otetaan huomioon.
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin.
5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. (Shier 2001, 109–110; Eskel & Marttila 2013, 81.)

Jotta oppilaiden osallisuus toteutuu, edellytetään opettajalta vastuun jakamista oppilaille sekä luopumista omasta kontrollistaan (Kempainen & Lakkala 2014, 155). Koulunstituutiota tarkastellessa opettajilla voidaan nähdä olevan heidän ammatillisesta asiantuntemuksesta johtuvaa ylivaltaa ja vastuuta. Vakiintuneet normit, säännöt sekä rutiinit saattavat johtaa siihen, että oppilaiden osallistumismahdollisuudet voivat näyttäytyä kaapeina ja olemattomina. (Kiili 2006, 94.) Opettajan ja oppilaiden välinen valta-asetelma on yhteydessä siihen, että oppilaat saattavat toimia koulussa sekä luokassa näennäisosallistujina. Näennäisosallisuudella tarkoitetaan, että lapsia pidetään osallisina vain näön vuoksi tai aikuisia varten ilman, että oppilailla on aitoja osallisuusmahdollisuuksia. (Gellin, Gretscher, Matthies ym. 2012, 150.)

Kiili (2006, 102) esittää, että lasten osallisuuden toteutumisen esteenä voi olla aikuisen huoli lapsen saamasta liiallisesta vastuusta. Aikuiset voivat kokea, että lapselle ei voi antaa valtaa sellaisiin asioihin, joista he eivät ymmärrä riittävästi. Toisaalta huoli lapsen lisääntyvistä osallisuusmahdollisuuksista voi aikuisten mukaan aiheuttaa haittaa lapselle itselleen ja myös muille (Kiili 2006, 102.) Lisäksi Kiilakoski, Nivala, Ryyänen ym. (2012, 271) esittävät, että osallisuuden edistämisen taustalla voi olla huoli aikuisten auktoriteetin sekä perinteisen sukupolvijärjestyksen murenemisesta.

Kasvattajan on keskeistä tiedostaa oma merkittävä roolinsa oppilaan osallisuuden edistäjänä, sillä jo varhain saaduilla osallisuuden kokemuksilla on yhteys hyvinvointiin, hyvään elämänlaatuun sekä yhdenvertaisuuden toteutumiseen (Matthews 2003, 270). Sen lisäksi, että osallisuus on lasten ja nuorten oikeus, lapsen osallisuuden edistämällä on tutkimusten mukaan monia lapsen kasvua ja kehitystä tukevia hyötyjä (Sinclair 2004; Woodhead 2010; Mager & Nowak 2011).

Sinclairin (2004, 108) mukaan oppilaiden osallistaminen kehittää lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyden kokemuksia sekä edistää yksilön kommunikaatio-, päätöksenteko- ja neuvottelutaitoja. Lisäksi osallisuuden kokemukset vahvistavat halua vaikuttaa ympäristöön ja olla osa sitä, sekä edistävät oman arvon sekä valtautumisen tunteita (Kiilakoski 2007, 11;17). Kasvattajille osallisuuden edistäminen merkitsee parempaa ymmärrystä oppilaiden minäpystyvyydestä, oman toiminnan ohjaamisesta sekä vallan jakautumisesta oppilaiden ja opettajan välillä (Kangas 2016, 4; Matthews 2003, 207). Keskeistä on myös tiedostaa, että oppilaiden osallisuuden kokemukset vahvistavat koulun ilmapiiriä sekä ovat positiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteisiin (Mager & Nowak 2011, 51).

Oppilaan osallisuuden edistäminen voidaan jakaa kahteen kategoriaan. Toinen näkökulma painottaa sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamista, kun taas toinen kohdistuu poliittisten suhteiden vaikuttamiseen. Osallisuuden edistäminen sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamisena tarkoittaa verkostojen ja sosiaalisten suhteiden vahvistamista. Lisäksi sosiaalisia suhteita voidaan vahvistaa yhteisöllisyyttä edistämällä sekä luomalla mahdollisuuksia yhteisön sisäisen vuorovaikutuksen toteutumiseen. (Thomas 2007, 206; Kiilakoski ym. 2012, 16.)

Yllä esitetyn sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamista painottavan näkökulman mukaan opettaja voi edistää osallisuutta vahvistamalla luokan ilmapiiriä sekä luomalla sellaisen yhteisön, jossa oppilaat tuntevat olonsa turvallisiksi. Hanhivaaran (2006, 35) mukaan tämä tarkoittaa yksilökeskeisestä toimintakulttuurista luopumista ja ryhmäilmiöiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Oppilaan osallisuuden edistäminen alkaa turvallisesta ryhmästä, jossa jokainen yksilö pystyy olemaan vapaasti oma itsensä (Kiilakoski 2007, 13). Mukaan pääseminen sekä kuulluksi ja nähdyksi tuleminen edellyttävät luokan hyvää ilmapiiriä sekä erilaisuuden hyväksymistä (Hanhivaara 2006, 34–35).

Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen korostaa vallan jakamista sekä päätöksentekoon osallistumista (Kiilakoski ym. 2012, 17). Koulun näkökulmasta tämä tarkoittaa oppilaiden puhevallan lisäämistä oppilaiden etua, oikeuksia ja velvollisuuksia koskevissa päätöksissä. Vallan jakaminen edellyttää lapsen kehitystason huomioimista sekä ymmärrystä siitä, että lapsen mielipide ei aina vastaa lapsen omaa etua. (Gellin ym. 2012, 110–111.) Gellin ym. (2012, 104–105) kritisoivat, että osallisuuden tarkastelussa keskitytään usein vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen erityisesti oppilaskuntatoiminnan kautta. Koulun arkea tarkastellessa on keskeistä pyrkiä edistämään oppilaan osallisuutta niiden arjen tekojen sekä pedagogisten käytäntöjen kautta, joilla yhteisöllisyyttä rakennetaan. (Gellin ym. 2012, 114.)

1.5 Luokkahuone sosiaalisena tilana

Tässä tutkimuksessa oppilaan osallisuutta tarkastellaan luokkahuoneissa. Luokkahuone toimii keskeisenä toimintaympäristönä, jossa oppilaat omaksuvat käsityksiä yhteiskunnallisista valtasuhteista, säännöistä, toimintatavoista sekä osallistumisen mahdollisuuksista. Tämän lisäksi luokkahuone on tärkeä lasten ja nuorten sosiaalisen elämän ympäristö, jossa yksilöt kohtaavat vertaisiaan ja rakentavat sosiaalisia verkostoja. (Gellin ym. 2012, 100–101, 115.) Näin ollen on perusteltua tarkastella sitä, millaisia osallisuuden paikkoja, tiloja ja mahdollisuuksia oppilaille tarjoutuu luokkahuoneessa. Vaikka tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan luokkahuonetasolla, on tärkeää tiedostaa, että osallisuus ei rajaudu vain luokkahuoneisiin, vaan sen tulisi näkyä myös koulu- ja yhteiskuntatasolla (Alanko 2010, 71).

Kiilakoski (2012, 37) esittää, että luokkahuone voidaan jakaa fyysiseen ja sosiaaliseen tilaan. Kiilakoski ym. (2012) määrittelevät, että sosiaalinen tila muodostuu sosiaalisista rakenteista sekä arjen sosiaalisesta toiminnasta. Sosiaaliin rakenteisiin kuuluvat muun muassa opetusta ja kasvatusta ohjaavat lait, luokan järjestyssäännöt sekä kirjoittamattomat käyttäytymisnormit. Luokan arjen sosiaalinen toiminta pitää sisällään päivittäisen vuorovaikutuksen yhteisön jäsenten välillä sekä sen laadun. Jotta oppilaan osallisuus voi aidosti toteutua, olennaista on yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen lisäksi varmistaa, että sosiaaliset rakenteet tarjoavat osallisuutta tukevia puitteita. (Kiilakoski ym. 2012, 27.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskentäksi rajataan luokkahuoneen sosiaalinen tila, sillä luokkahuoneen sosiaalisen tilan voidaan nähdä ilmentävän fyysistä tilaa monipuolisemmin osallisuuden ulottuvuuksia.

Luokkayhteisön sosiaaliset suhteet rakentuvat sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella (Gellin ym. 2012, 124). Osallisuutta tarkastellessa on keskeistä kiinnittää huomiota luokkayhteisön sosiaaliin suhteisiin, sillä sosiaalisten suhteiden laatu vaikuttaa siihen, millaisena oppilaat kokevat yhteisössä olemisen (Kiilakoski ym. 2012, 16). Opettajan rooli korostuu oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden vahvistajana, sillä opettaja säätelee luokkayhteisön vuorovaikutuksen toteutumismahdollisuuksia. (Gellin ym. 2012, 124, 127.) Luokan vuorovaikutuksen laatuun on yhteydessä se, millaisen suhteen opettaja rakentaa oppilaisiin sekä millaisen ilmapiirin sitä kautta luokkaan luo (Kiilakoski 2012, 40). Gellin ym. (2012, 124) esittävät, että oppilaat odottavat opettajalta kurinpidollisia toimenpiteitä, jotta hyvä työrauha säilyy, mutta myös positiivisen ilmapiirin kehittämistä sekä hyvän luokkahengen luomista.

Luokan sosiaaliset rakenteet määritellään koulun opetussuunnitelmassa, koulunkäyntiä koskevissa asiakirjoissa sekä luokan järjestyssäännöissä. Lisäksi sosiaaliset rakenteet näkyvät muodollisena hierarkiana opettajan ja oppilaiden välillä sekä kirjoittamattomina käyttäytymisnormeina. (Lahelma & Gordon 2002, 12.) Sosiaalisten rakenteiden on tarkoitus luoda sellaisia lakeja ja puitteita, jotka turvaavat oppilaiden osallisuuden toteutumisen. Kiilakoski ym. (2012, 26, 28) painottavat, että oppilaiden osallisuutta tarkastellessa on tärkeää huomioida, ulottuvatko oppilaiden osallisuuden kokemukset myös rakenteelliselle tasolle, kuten järjestyssääntöjen ja opetussuunnitelman laadintaan.

Luokkahuoneen fyysisiä rakenteita tarkastellessa korostuvat tilajärjestelyt, kalustus, sisustus ja tilojen esteettömyys (Kiilakoski, Gretschel & Nivala ym. 2012, 28–29). Fyysinen tila on yhteydessä siihen, millaista toimintaa ja vuorovaikutusta ympäristössä tapahtuu. Osallisuutta tarkastellessa tulee tiedostaa, että fyysinen tila luo puitteet osallisuuden toteutumiselle esimerkiksi viihtyisyydellään ja tilaratkaisuillaan. (Kiilakoski ym. 2012, 26–27.) Vaikka fyysistä tilaa on tärkeää tarkastella osallisuuden mahdollistajana, tarkastellaan tässä tutkimuksessa luokkahuoneen sosiaalisia rakenteita ja suhteita osallisuuden ilmentäjinä. Luokkahuone sosiaalisena tilana voidaan nähdä antoisana tutkimuskenttänä, sillä se toimii yhteisön jäsenille keskeisenä arjen sosiaalisena ympäristönä, jossa vuorovaikutus, säännöt, arvot ja käytänteet muovaavat sitä, miten yhteisössä toimitaan (Paju 2011, 43).

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiaksi valikoitui tapaustutkimus, sillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään keräämään mahdollisimman monipuolinen aineisto eri tutkimusmenetelmiä käyttäen (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9). Oppilaan osallisuutta pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti sekä kuvaamaan tutkimukseen valikoituneita tapauksia perusteellisesti. Tapaustutkimukselle ominaiset aineistonkeruu- ja -käsittelytavat, kuten teorioiden analyttinen tarkastelu, tutkijoiden osallisuuden luonne sekä tutkimusmetodien monipuolisuus, palvelevat hyvin tutkimusongelman asettamia tavoitteita. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Laine ym. 2008, 10).

Tässä tapaustutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan etnografisen lähestymistavan keinoin. Tutkimukseen valikoitui etnografinen tutkimusote, sillä se sopii hyvin luokan arkipäivän kuvaamiseen ja vuorovaikutussuhteiden tutkimiseen (Aarnos 2010, 183). Lisäksi arjen kohtaamiset tutkijoiden ja tutkimusjoukon välillä sekä tutkijoiden välinen dialogi edistävät ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Etnografinen tutkimusote mahdollistaa tässä tutkimuksessa tarkoin valmistellun, huolellisesti toteutetun ja suhteellisen pitkään kestävä kenttätyön. (Lappalainen 2007, 11.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskentäksi rajautui kaksi luokkahuonetta, sillä kahden tapauksen oletettiin tarjoavan kokonaisvaltaisempi ymmärrys ilmiöstä. Tutkijat toimivat osallistuvina jäseninä tutkimuskentällä ja pyrkivät tavoittamaan yhteisön arjen toimintoja sekä merkityksiä monipuolisilla tutkimusmenetelmin. Tutkimusmenetelminä käytettiin etnografista havainnointia ja haastattelua. Lisäksi tutkijoiden väliset dialogit sekä kentällä otetut valokuvat mahdollistivat tutkimusongelman monipuolisen tarkastelun (Paloniemi & Collin 2010, 205; Lappalainen 2007, 11).

2.1 Tutkimusjoukko

Tutkimus toteutettiin eräässä varsinaissuomalaisessa 560 oppilaan alakoulussa, jossa tutkimusjoukkona toimi saman koulurakennuksen kaksi 5. luokkaa. Tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi valikoitui 11–12 -vuotiaat 5. luokkalaiset, sillä oletetaan, että koulun käytännöt ja sosiaaliset rakenteet ovat heille tuttuja. Tässä tutkimuksessa luokista käytetään tunnisteita luokka1 ja luokka2.

Luokka1:n tutkimusjoukkona on 25 oppilasta (14 tyttöä, 11 poikaa) sekä luokanopettaja. Luokka1:lla toimiva luokanopettaja on työskennellyt luokanopettajana noin viisi

vuotta ja hän toimi luokka1:n sijaisena lukuvuoden 2016–2017 ajan. Luokka1:n opettaja esittää koulun arvoiksi ympäristöarvot, yksilöllisen osaamisen, toisten kunnioittamisen sekä hyvän ja turvallisen kanssakäymisen. Luokka1:n oppilaat on sijoitettu istumaan riiviin luokan reunoille sekä luokan keskelle ryhmämuodostelmaan (liite1). Yksi oppilaista istuu luokan takaosassa yksittäisen pöydän ääressä. Jokaisella oppilaalla on käytössään opiskelu- ja työskentelyvälineenä kannettava tietokone.

Luokka2:n tutkimusjoukkona toimii 29 oppilasta (11 tyttöä, 18 poikaa) sekä luokanopettaja. Luokka2:n luokanopettaja on toiminut luokanopettajana noin 23 vuotta. Luokka2:n kanssa opettaja on toiminut 3. luokka-asteesta lähtien. Luokanopettaja esittää koulun arvoiksi hyvät käytöstavat, toisten ihmisten huomioimisen, ryhmätyötaidot sekä kodin ja koulun toimivan yhteistyön. Oppilaat on sijoitettu istumaan luokassa kolmeen 10 hengen pulpettiryhmään (liite2). Opiskelu- ja työskentelyvälineinä oppilailla on käytössään oppikirjat, vihot sekä kirjoitusvälineet.

Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitui luokka1:lta seitsemän oppilasta (4 tyttöä, 3 poikaa) ja luokka2:lta kuusi oppilasta (2 tyttöä ja 4 poikaa). Haastatteluihin valitut oppilaat esitellään taulukossa 1. Sekä havainnoinneissa että haastatteluissa oppilaiden tunnisteena toimii numero, jonka tutkijat ovat määritelleet istumajärjestyksen perusteella. Värikoodit esittävät haastateltavien sukupuolen (poika, tyttö).

TAULUKKO 1. Luokka1:n ja luokka2:n haastateltavat

Luokka1	Oppi- las 10	Oppilas ollut osallisena luokan sosiaalisissa konfliktitilanteissa.
	Oppi- las 12	Oppilas edustaa luokkaa oppilaskunnan hallituksessa.
	Oppi- las 17	Oppilaalla on aktiivinen rooli luokan jäsenenä.
	Oppi- las 19	Oppilas on riippuvainen opettajasta itsenäisen työskentelyn aikana.
	Oppi- las 24	Oppilaalla on passiivinen ja kuuliainen rooli luokan jäsenenä.
	Oppi- las 25	Oppilaalla kuuliainen rooli luokan jäsenenä. Oppilas tarjoutui tulemaan oppilaan 24 tueksi haastatteluun.
	Oppi- las 28	Valikoitunut istumapaikan perusteella. Oppilas istuu yksin luokan perällä.
Luokka2	Oppi- las 10	Oppilas toimii oppilaskunnassa luokkansa edustajana. Oppilas on vaihtanut koulua ja näin ollen tullut luokkaa myöhemmin.
	Oppi- las 14	Oppilas on aktiivinen luokan jäsen. Oppilas toimii oppilaskunnan hallituksessa luokkansa edustajana.
	Oppi- las 22	Oppilas on kuuliainen ja tunnollinen luokan jäsen.
	Oppi- las 24	Oppilas on aktiivinen luokan jäsen ja toimii usein apuopettajana muille luokan oppilaille.
	Oppi- las 25	Oppilas on passiivinen ryhmätilanteissa ja opetuskeskusteluissa.
	Oppi- las 27	Oppilas on melko aktiivinen luokan jäsen. Hän huolehtii luokan järjestyksestä.

Taulukosta 1 käy ilmi haastateltaviksi valikoituneet oppilaat sekä perustelut valinnoille. Tutkijat valitsivat haastateltavat oppilaat omien havaintojensa perusteella. Pyrkimyksenä oli valita oppilaat erilaisin perustein ja näin ollen ymmärtää luokkayhteisön moninaisuutta.

2.2 Etnografinen havainnointi ja haastattelu

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelminä käytettiin etnografista havainnointia ja haastattelua. Gordon, Hynninen, Lahelma ym. (2007) ovat laatineet koulussa toteutettavaan etnografiseen tutkimukseen kolme tarkastelutasoa, joita ovat virallinen, informaali ja fyysinen koulu. Näiden tasojen tarkoituksena on ohjata tutkijoita havainnoimaan koulua kokonaisvaltaisesti. (Gordon ym. 2007, 43.) Tässä tutkimuksessa havainnointia ohjasi havainnointilomake (liite3), joka laadittiin Gordonin ym. (2007) tarkastelutasojen pohjalta.

Havainnointilomake muodostui kolmesta sarakkeesta: *virallisesta*, *informaalista* ja *fyysisestä* luokkahuoneesta. Havainnointilomakkeessa oppitunnit käsiteltävien aiheiden eroteltiin omiin sarakkeisiinsa ja jokaisena havainnointipäivänä käytettiin uutta havainnointidokumenttia. Lisäksi havainnointilomakkeeseen kirjattiin luokka, havainnoitsija sekä päivämäärä. Havainnointilomakkeeseen merkittiin kursiivilla opettajien ja oppilaiden puheesta poimittuja lauseita.

Gordonin ym. (2007) tarkastelutasoista virallinen luokkahuone käsittää opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja opetuksen sisällöt, luokan säännöt sekä opetuksen ympärille rakentuvan vuorovaikutuksen. Tutkimuksessa käytetyn havainnointilomakkeen (liite3) virallinen taso noudatti Gordonin ym. (2007) virallisen luokkahuoneen sisältöjä. Koska havainnointi tapahtui oppitunneilla, sisälsi virallinen taso laajan osuuden tehdyistä havainnoista. Lisäksi viralliseen tasoon kirjattiin opettajan ja oppilaiden roolit opetus- ja oppimistilanteissa.

Informaaliin luokkahuoneeseen sisältyvät epävirallinen vuorovaikutus luokassa sekä oppilaskulttuurit (Gordon ym. 2007, 44). Tämän tutkimuksen havainnoissa epävirallinen vuorovaikutus näyttäytyi opetus- ja oppimistilanteiden ulkopuolisena kanssakäymisenä. Kanssakäymistä tarkasteltiin niin opettaja-oppilas- kuin oppilas-oppilasvuorovaikutuksena. Tässä tutkimuksessa oppilaskulttuureja tarkasteltiin kaveriporukoiden sekä luokan ryhmähengen kuvaamisena.

Fyysiseen luokkahuoneeseen taas kuuluvat tila, paikka, ääni ja aika (Gordon ym. 2007, 44). Tutkimuksessa fyysisen luokkahuoneen tarkastelu oli sidoksissa viralliseen tasoon, sillä opetusmenetelmät ohjasivat luokan fyysisiä tilaratkaisuja ja oppilaiden sijoittumista luokassa opetustilanteissa. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin luokkahuoneen sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä, painottui luokkien havainnoinneissa virallisen ja informaalin tason tarkastelu. Fyysinen taso kuitenkin tuki virallisen ja informaalin tarkastelutason havaintoja.

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin haastatteluja. Haastattelut toteutettiin luokka1:n ja luokka2:n luokanopettajille sekä havaintojen perusteella valikoituneille oppilaille (taulukko1). Haastattelujen oli tarkoitus tukea tutkijoiden havaintoja oppitunneilta. Tutkimuksen kannalta oli merkittävää, että tutkittaville mahdollistettiin omien näkökulmien kertominen luokassa havaituista tapahtumista. Haastattelujen avulla pyrittiin myös tarkastelemaan yksilöiden subjektiivisia kokemuksia ja tuntemuksia, mikä tuki tutkimusongelman tavoitteita.

Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset muotoutuivat etnografiselle haastattelumenetelmälle tyypillisesti vasta kenttätöön aikana (Tolonen & Palmu 2007, 92). Tutkijat laativat ensimmäisen havainnointiviikon aikana puolistrukturoidut haastattelurungot oppilashaastatteluille (liite4) ja opettajahaastatteluille (liite5). Lisäksi jokaiselle haastateltavaksi valitulle oppilaalle sekä luokanopettajille lisättiin kysymyksiä, jotka olivat nousseet tutkijoiden havaintojen pohjalta. Haastattelulomakkeet laadittiin kollektiivisesti molempien tutkijoiden toimesta.

Oppilaiden haastattelulomakkeisiin (liite4) laadittiin haastattelukysymysten lisäksi jänatehtävä, jonka oli tarkoitus kuvata oppilaiden näkemyksiä vastuun jakautumisesta oppilaan ja opettajan välillä. Jokainen haastatteluun valittu oppilas vastasi viiteen kysymykseen ja vastaus tuli merkitä jänalle, jonka ääripäänt kuvasivat vastuun jakautumista opettajan ja oppilaan välillä. Oppilaat merkitsivät vastauksensa omiin vastauslomakkeisiinsa (liite6).

2.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin vuoden 2017 huhti-toukokuussa. Tutkimuksen toteuttamiseen saatiin tutkimuslupa koulun rehtorilta. Luokanopettajien kanssa aineistonkeruun aikatauluista sekä tutkimuksen kulusta sovittiin sähköpostitse. Tutkimuksen toteuttaminen edellytti tutkimuslupaa oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan. Tutkimuslupa-anomukset toimitettiin luokanopettajille ennen aineistonkeruuviikkoja. Lupa-anomukset palautuivat tutkijoille aineistonkeruuviikon ensimmäisinä päivinä.

Aineistonkeruu kesti molemmissa luokissa yhden kouluviikon. Kentällä olo koostui 10 oppitunnin havainnoinnista neljän koulupäivän aikana sekä loppuviikosta toteutetuista haastatteluista. Aineistonkeruu toteutettiin luokka1:ssä viikolla 17 ja luokka2:ssa viikolla 19. Molemmat tutkijat osallistuivat samanaikaisesti koulupäivien havainnointiin. Haas-

tattelut toteutettiin välitunneilla sekä oppituntien aikana luokan ohjaustilassa tai vaihtoehtoisesti tyhjässä luokkahuoneessa. Yksi tutkija haastatteli yhtä oppilasta kerrallaan, luokkuun ottamatta yksittäistä luokkaa 1:n haastattelutilannetta, jossa yhden tutkijan haastattelussa oli kaksi oppilasta samaan aikaan. Luokanopettajia haastatellessa molemmat tutkijat osallistuivat tilanteeseen ja toimivat haastattelijoina. Sekä opettajien että oppilaiden haastattelut nauhoitettiin.

Tutkijoiden sijoittuminen luokissa havainnoinnin aikana oli riippuvainen luokkahuoneen tilajärjestelystä. Molemmissa luokissa tutkijat sijoituivat luokan eteen ja perälle sekä vaihtelivat tasaisin väliajoin paikkoja. Tämä osin edisti sitä, että jokaisen oppilaan toimintaa pystyttiin havainnoimaan. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti, tutkijat pyrkivät kirjaamaan kaiken näkemänsä ja kokemansa havainnointilomakkeisiin. Aineiston dokumentointiin käytettiin kannettavia tietokoneita.

Tutkijat esittäytyivät havainnointiviikkojen ensimmäisellä oppitunnilla, ja korostivat sitä, ettei tutkijoiden läsnäolo vaikuta luokan arkeen. Oppituntien aikana tutkijat pyrkivät pitäytymään ulkopuolisina havainnoijina. Oppilaiden ja luokanopettajien tehdessä aloitteen, tutkijat kuitenkin auttoivat, osallistuivat ja kommentoivat tilanteen mukaan. Oppituntien ulkopuolella tutkijat ottivat vapaammin kontaktia oppilaisiin ja opettajiin sekä kävivät keskustelua koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Havaintoja täydentäviä keskusteluja kirjattiin havainnointilomakkeen loppuun.

Aineistonkeruuviikoilla korostui tutkimuksen prosessiluonteisuus. Tutkijat kävivät dialogia jokaisen havainnointipäivän päätteeksi. Tutkijoiden väliset keskustelut nauhoitettiin ja ne toimivat osana tutkimusaineistoa. Aikaisemmat havainnoinnit ja niistä käydyt keskustelut ohjasivat tulevia havainnointipäiviä. Tutkijoiden väliset keskustelut ohjasivat esimerkiksi tutkijoiden sijoittumista luokkahuoneessa sekä havainnoimaan vähemmälle huomiolle jääneitä oppilaita.

2.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tämän tapaustutkimuksen tutkimusaineistona toimivat tutkijoiden kenttähavainnoinnit, kentällä otetut valokuvat, tutkijoiden väliset keskustelut sekä litteroidut oppilas- ja opettajahaastattelut. Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysia tapahtuu jo kenttätövävaiheessa (Lappalainen 2007, 13). Aineistonkeruun aikana tutkijat jakoivat kokemuksiinsa havainnointipäivien päätteeksi sekä vertailivat havaintojaan keskenään. Lisäksi tut-

kijat tekivät tulkintoja havainnoistaan ja nauhoittivat käymänsä keskustelut. Tutkijat pyrkivät löytämään aineistosta tutkimusongelmaa ilmentäviä teemoja jo aineistonkeruuviikojen aikana.

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti, sillä tutkimusaineistosta pyrittiin analyysin kautta luomaan teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aikaisemmat tutkimukset ja teoriat eivät ohjanneet analyysiprosessia, vaan teemoittelu toteutettiin aineistolähtöisesti. Aineiston analysointi aloitettiin tutustumalla huolellisesti tutkijoiden keräämiin havainnointiaineistoihin. Tutkittavien tunnistetiedot häivytettiin nimeämällä kukin yksilö numerokoodilla. Luokanopettajista käytetään tunnisteita LO1 (luokka1:n luokanopettaja) ja LO2 (luokka2:n luokanopettaja). Oppilaat numeroitiin luokan istumajärjestyksen mukaan, esimerkiksi Oppilas 1 tarkoittaa oppilasta istumapaikassa 1. Tutkijoiden havainnointiaineistot eroteltiin toisistaan käyttämällä tutkijoista tunnisteita TutkijaA ja TutkijaB. Tulososiossa (luku 3) kenttäpäiväkirjojen havainnot esitetään siten, että ne sisältävät tiedon viikonpäivästä, päivämäärästä, luokasta sekä tutkijasta (esimerkiksi ma 24.4.2017, luokka1, tutkijaA). Haastattelut merkitään kursiivilla ja niistä ilmenevät haastateltava sekä haastattelija.

Tunnistetietojen häivyttämisen jälkeen aineistosta pyrittiin etsimään tutkimusongelman kannalta merkittäviä sisältöjä. Värikoodaaminen värikynien avulla toimi apuna merkittävien sisältöjen tunnistamisessa. Värikoodaamisen tavoitteena oli jäsentää tutkimusaineistoa sekä kuvata, kuinka paljon mitäkin sisältöä esiintyi tutkimusaineistossa (Palmu 2008, 168–169). Tutkijat työstivät omia havainnointiaineistojaan ja työskentelyn aikana käytiin jatkuvaa dialogia tutkijoiden välillä. Tässä analyysivaiheessa tutkimusongelmaa ilmentäviä sisältöjä löytyi yhteensä 16 kappaletta (kuvio 1).

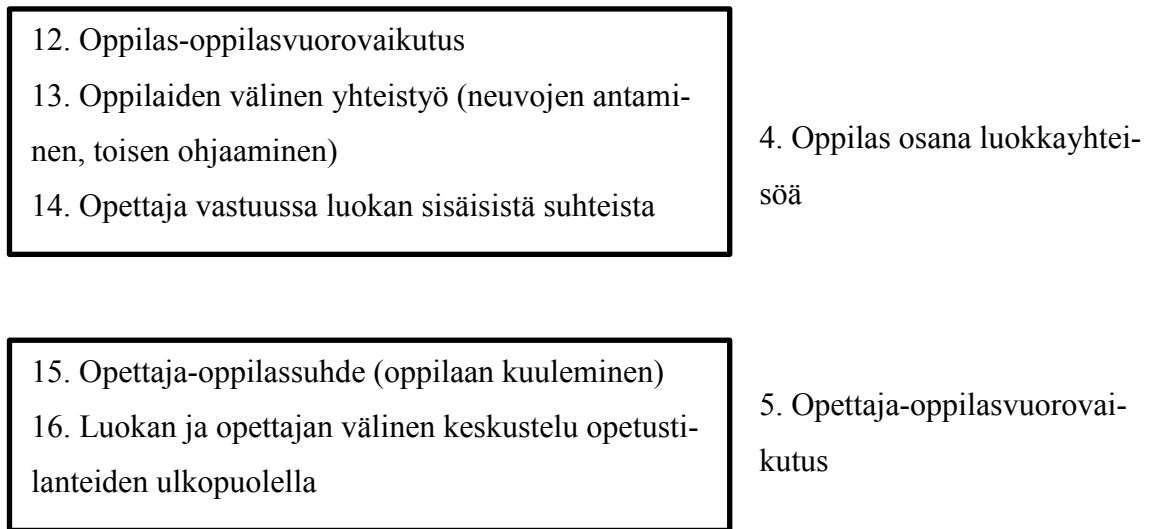
Havainnointiaineistojen analysoinnin rinnalla toteutettiin haastatteluiden litterointi. Litteroinneissa pyrittiin kirjaamaan mahdollisimman sanatarkasti haastateltavien vastaukset (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43). Tutkija vastasi niistä oppilashaastatteluista, joissa oli toiminut itse haastattelijana. Luokanopettajahaastattelut jaettiin tutkijoiden kesken siten, että TutkijaA vastasi LO2:n ja TutkijaB LO1:n haastattelun puhtaaksi kirjoittamisesta. Haastatteluaineistoista pyrittiin löytämään havainnointiaineiston analyysivaiheessa nousseita sisältöjä, jotka jäsennettiin samoja värikoodeja käyttäen. Molempien luokkien oppilaiden haastatteluaineistot kvantifiointiin eli laskettiin, kuinka haastateltavien oppilaiden vastaukset jakaantuivat kunkin kysymyksen kohdalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121). Luokka1 ja luokka2:ta tarkasteltiin omina tapauksinaan, joten myös kvantifioinnissa oppilaiden haastatteluaineistoja käsiteltiin luokkakohtaisesti. Luokka1:n

haastateltavien oppilaiden vastausten jakautumista tarkasteltiin yhteensä seitsemältä oppilaalta ($N_1=7$) ja luokka2:n haastatteluvastauksia kuudelta oppilaalta ($N_2=6$) (ks. Taulukko 1, s. 22).

Aineiston analysoinnin seuraavana vaiheena havainnointiaineistosta jäsenneyistä sisällöistä pyrittiin luomaan temaattisia kokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101–102). Tutkimusongelmaa ilmentävät sisällöt koottiin yhteen ja jäsenneltiin omien teemojen alle. Tässä kohtaa aineiston koodattuja sisältöjä ei vielä karsittu, vaan ne pyrittiin järjestämään uudelleen niitä kuvaavien teemojen alle (Eskola 2010, 190). Kuviossa 1 esitetään tutkimusongelmaa ilmentävistä merkittävistä sisällöistä johdetut teemat.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppilaalla vastuu omasta käyttäytymisestään 2. Opettaja luokkajärjestyksen ylläpitäjänä 3. Oppilas luokkajärjestyksen ylläpitäjänä 4. Luokan sääntöjen noudattaminen 5. Oppilaalla vastuu koulutavaroistaan ja läksyistään 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä luokan käytänteissä
<ol style="list-style-type: none"> 6. Oppilaalla vastuu omasta oppimisestaan ja toiminnastaan 7. Oppilas riippuvainen opettajasta 8. Opettaja vastuussa oppitunnin kulusta ja oppilaan oppimisesta 9. Opettaja mahdollistaa osallistumisen, rohkaisee osallistumaan 10. Oppilas osallistuu opetustilanteissa 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä opetus- ja oppimistilanteissa
<ol style="list-style-type: none"> 11. Oppilaalla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Oppilas pyrkii vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin

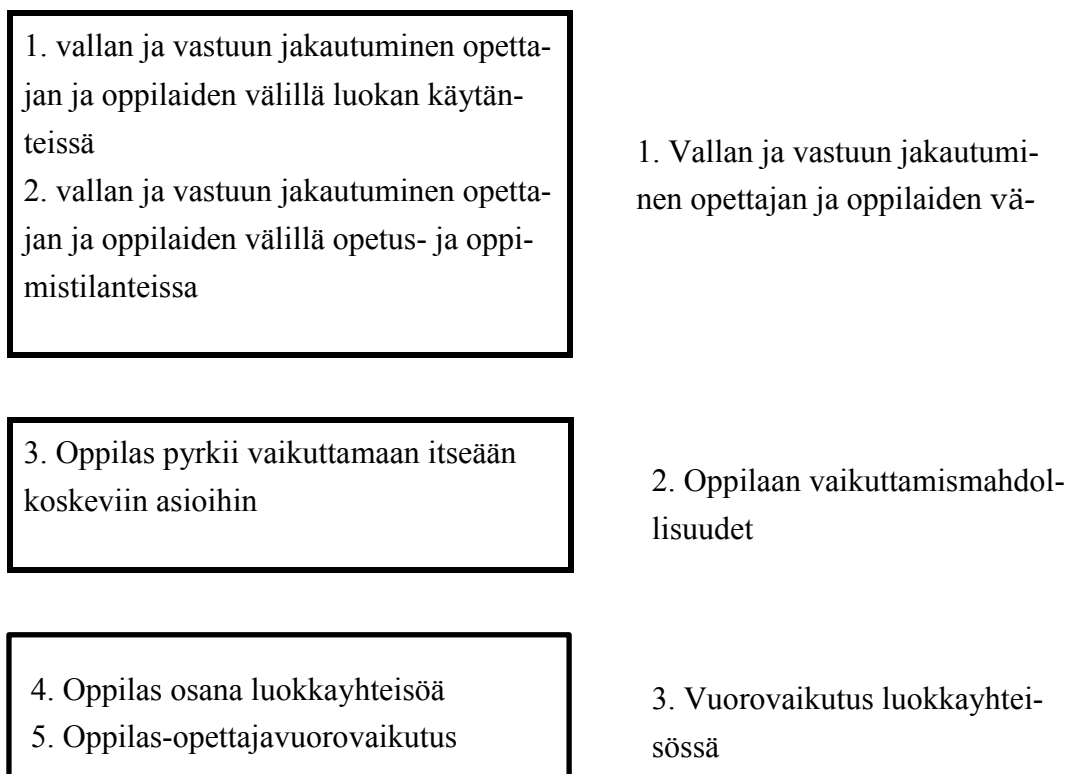
(jatkuu)



KUVIO 1. Aineiston sisällöistä johdetut teemat

Kuviosta 1 ilmenee, kuinka tutkimusaineistosta löydetyt sisällöt 1–5 kuvaavat erilaisia käytänteitä, kuinka valta ja vastuu jakautuvat opettajan ja oppilaiden välillä. Sen sijaan vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä opetus- ja oppimistilanteissa muodostuu aineiston sisällöistä 6–10. Sisältö 11 osoittautui laajaksi teemaa kuvaavaksi sisällöksi ja se esitetään oppilaan pyrkimyksenä vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Aineiston sisällöt 12–14 kuvaavat oppilasta osana luokkayhteisöä. Viimeiset sisällöt 15–16 kuvaavat viidettä teemaa eli opettaja-oppilasvuorovaikutusta.

Johdettujen viiden teeman alle pyrittiin kirjaamaan mielenkiintoisia sitaatteja havainnoineista ja haastatteluista. Teemoista kirjoitettiin niin sanotut raakatekstit, joiden tarkoituksena oli tiivistää kunkin teeman pääsisällöt. Raakatekstien kirjoittamisen myötä aineistoa ryhmiteltiin uudelleen, kolmeen keskeiseen pääteemaan ja niitä tarkentaviin ala-teemoihin (kuvio2). Pääteemoja vertailtiin aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä teoriakirjallisuuteen. (Palmu 2008, 169; Eskola 2010, 193–194, 197.)



KUVIO 2. Teemojen ryhmittely

Kuviossa 2 esitetään, kuinka teemat on ryhmitelty kolmeen pääteemaan ja kahta pääteemaa tarkentaviin alateemoihin. Tämän tutkimuksen pääteemat ovat 1. Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä 2. Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet 3. Vuorovaikutus luokkayhteisössä.

2.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Etnografisen tutkimuksen toteuttamiselle tyypillisenä haasteena voidaan pitää sitä, ettei tutkimuksen kulkua voi etukäteen suunnitella (Paju 2011, 30). Tutkimuksen kulkua määrittelee viime kädessä kenttäjakson tapahtumat sekä tutkittavien fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo (Lappalainen 2007, 10). Tässä tutkimuksessa tutkijat valmistelivat kenttäjaksoa varten havainnointia ohjaavan havainnointilomakkeen, joka suuntasi ja tarkensi tutkijoiden huomiota luokan arjen sisältöihin. Koska tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin kahden tutkijan toimesta, valmiiksi laadittu havainnointilomake tuki samansuuntaista havainnointia. Lisäksi aineiston kerääminen monipuolisesti sekä kahden tutkijan näkökulmien huomioiminen lisäävät tutkimusmenetelmän luotettavuutta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida, että havaintoja tehdessä tutkijat suodattavat näkemäänsä, sillä kaikkia tapahtumia ei ehdi havaitsemaan tai kirjaamaan. Lisäksi äänensävyt, eleet, ilmeet ja liikkeet saattavat jäädä huomioimatta. (Lappalainen 2007, 127.) Kuitenkin hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti tutkimuksessa pyrittiin keräämään aineisto rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Lisäksi tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään tutkijoiden sijoittumisella eri puolille luokkaa sekä vaihtelemalla positioita. Tutkijoiden välisillä keskusteluilla ja reflektoinnilla kenttätöön aikana pyrittiin paikkaamaan huomiotta jääneitä tilanteita sekä tehtyjä havaintoja tutkittavista.

Aineistonkeruu sijoittui kahdelle eri kenttätöjaksolle, jolloin aineistonkeruumenetelmien luotettavuutta voidaan arvioida kahta eri jaksoa vertailemalla. Luokka1:n ja luokka2:n luokanopettajille ei avattu sen tarkemmin, mitä tutkimus käsittelee. Näin ollen luokanopettajat eivät voineet mukauttaa toimintaansa tutkimuksen aihetta palvelevaksi. Ensimmäisen kenttätöjaksos ensimmäisinä päivinä tutkijat kävivät varmentavaa keskustelua siitä, kuinka havaintoja merkitään ja miten niitä suodatetaan. Voidaan olettaa, että toisella kenttätöjaksolla tutkimusaineistonkeruu oli tutkijoiden kesken yhdenmukaisempaa ja siksi luotettavampaa. Ensimmäisen kenttätöjaksos aineistonkeruu eteni kuitenkin myös odotetulla tavalla, sillä tutkijoiden väliset keskustelut ohjasivat nopeasti yhtäläiseen havaintojen tekemiseen.

Oppilashaastattelut toteutettiin jakamalla haastateltavat tutkijoiden kesken. Lisäksi tutkija vastasi omista haastattelunauhoituksista ja niiden litteroinnista. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa tutkija teki itsenäisesti valinnat tarkentavien lisäkysymysten esittämisestä sekä haastattelutilanteen etenemisestä. Kahden tutkijan läsnäolo oppilaiden haastattelutilanteissa olisi saattanut tuoda lisäsisältöä sekä yhdenmukaistaa haastatteluita. Toisaalta haastattelutilanteet saattoivat näyttäytyä oppilaille tasavertaisempina kohtaamisina, kun yksi tutkija haastatteli yhtä oppilasta. Luokanopettajille toteutetuissa haastatteluissa oli puolestaan molemmat tutkijat läsnä.

Haastatteluympäristö valikoitui kunkin haastattelutilanteen mukaan. Haastattelut toteutettiin välituntien aikana tyhjässä luokkahuoneessa tai vaihtoehtoisesti oppitunnin aikana ohjaustilassa. Etenkin välitunneilla haastattelutilanteet keskeytyivät tai häiriintyivät erinäisten tekijöiden vuoksi. Haastattelutilanteista onnistuttiin olosuhteista huolimatta luomaan ilmapiiriltään rauhallisia ja vapautuneita tilanteita. Tähän vaikutti osaltaan se, että haastattelijat olivat haastateltaville havainnointipäivien myötä ennestään tuttuja.

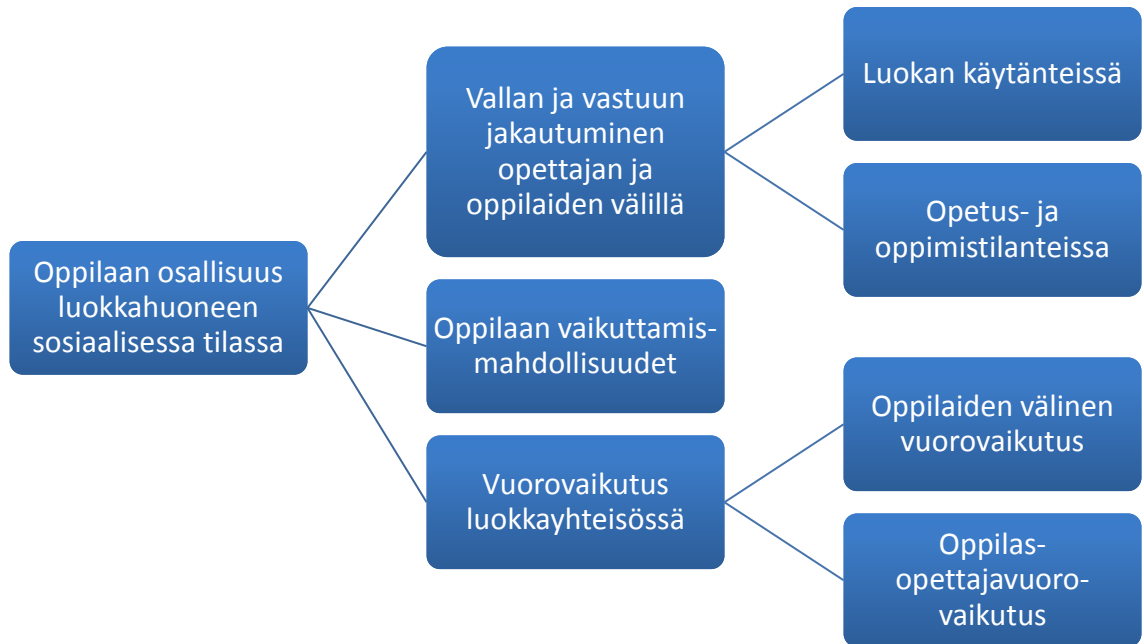
Aineiston analysoinnin luotettavuutta arvioidessa on tärkeää tarkastella, onko tutkijoiden omilla käsityksillä ja ennakko-oletuksilla ollut yhteys aineiston tulkintoihin. Tutkijoiden on keskeistä pyrkiä tunnistamaan ja kyseenalaistamaan omia koulukulttuuria koskevia oletuksia. (Gordon ym. 2007, 43.) Tässä tutkimuksessa kahden tutkijan osallistuminen tulosten tulkintaan tuki sitä, että analyysivaiheessa yksittäisen tutkijan tiedostamattomat oletukset ja asenteet eivät ohjanneet aineiston analyysiprosessia. Kuitenkin tutkimustuloksia tulkitessa on tärkeää huomioida se, ettei laadullisen aineiston analyysi voi koskaan olla täysin objektiivista. Tutkimustulosten analyysiin ovat vaikuttaneet jo pelkästään tutkijoiden määrittelemät käsitteet, tutkimusasetelma ja -menetelmät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Tutkimuksen eettisyys pyrittiin huomioimaan koko tutkimusprosessin ajan. Hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti, tutkittavilta anottiin lupa tutkimukseen osallistumisesta. Oppilaiden osalta tämä tarkoitti lupaa huoltajilta sekä suostumusta heiltä itseltään tutkimukseen osallistumisesta (liite7). Myös valokuvista pyydettiin erikseen suostumus. Tutkittaville kerrottiin tarkasti, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan ja painotettiin, että jokainen tutkittava voi osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lisäksi koulun rehtori antoi oman suostumuksensa tutkimuksen toteuttamiselle. Tutkimustietoja käsiteltäessä huomioitiin anonymiteettisuoja. Tutkittavien tunnistetiedot häivytettiin jo aineistonkeruun vaiheessa. Tutkimustulokset ja analyysiprosessi pyrittiin kirjaamaan rehellisesti ja tarkasti, mikä tukee hyviä tutkimuskäytännön periaatteita. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Koska tutkimuskohteena oli 11–12 -vuotiaat lapset, tutkimuksen toteuttamisessa oli tärkeää huomioida lasten tutkimista ohjaavat eettiset seikat. Tämä tarkoitti tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen sekä yksityisyyden suojan huomioimisen lisäksi erityisesti luottamuksellisen suhteen luomista tutkijan ja oppilaan välille (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4, 8). Oppilaat pyrittiin kohtaamaan tasavertaisina jäseninä, jolloin aikuisen ja lapsen välisiä valta-asetelmia pyrittiin tarkastelemaan kriittisesti (Strandell 2010, 107). Myös haastattelutilanteissa painotettiin, että oppilaan jakamat kokemukset jäävät tutkijan ja tutkittavan välisiksi ja haastattelukysymykset pyrittiin esittämään lapselle ymmärrettävässä muodossa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 130).

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tuloksia tarkastellaan teemalähtöisesti. Osallisuuden ilmenemistä kahdessa luokkahuoneessa tarkastellaan aineistoista nousseiden kolmen eri teeman pohjalta. Näitä teemoja ovat *1. vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä*, *2. oppilaan vaikuttamismahdollisuudet* sekä *3. vuorovaikutus luokkayhteisössä*. Kuvio 3 havainnollistaa, kuinka kolme pääteemaa sekä niihin sisältyvät alateemat ilmentävät oppilaan osallisuutta.



KUVIO 3. Oppilaan osallisuutta ilmentävät teemat

Tutkimuksen kahta luokkaa (luokka1, luokka2) käsitellään erillisinä tapauksina, joten luokkien tulokset erotellaan kunkin teeman kohdalla. Tapauskohtainen lähestymistapa tukee tutkimukseen valikoitunutta tutkimusstrategiaa (ks. tarkemmin 2. Tutkimusmenetelmät s. 20). Luvun lopussa esitellään kootusti tapausten päätulokset.

3.1 Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä

Vallan ja vastuun jakautumista opettajan ja oppilaiden välillä tarkastellaan *luokan käytänteissä* sekä *opetus- ja oppimistilanteissa*. Vallan ja vastuun jakautuminen luokan käytänteissä näkyi sääntöjen noudattamisena, luokkajärjestyksen ylläpitämisenä sekä koulutavaroista huolehtimisena. Opetus- ja oppimistilanteissa vallan ja vastuun jakautuminen

näyttäytyi oppilaan kykynä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan sekä opettajan roolina oppilaan oppimisen ohjaajana.

3.1.1 Luokan käytänteet

Luokka 1

Vallan ja vastuun jakautuminen luokka1:n käytänteissä ilmenee luokan sääntöjen laatimisena ja noudattamisena. Luokka1:ssä säännöt laadittiin luokanopettajan mukaan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Haastateltavat oppilaat ($N_1=7$) kuitenkin kokivat, että opettajalla on ollut suurempi rooli luokan sääntöjen laadinnassa. Havaintojen perusteella opettaja kontrolloi sitä, miten oppilaat noudattivat luokan sääntöjä ja sääntöjen rikkomisesta tuli seuraamuksia opettajan toimesta. Joidenkin sääntöjen rikkomisesta koituvat seuraamukset oli sovittu etukäteen yhteisesti opettajan ja oppilaiden kesken. Esimerkiksi tietokoneen käyttämisestä opetustuokion aikana seurasi kolme päivää kestävä peli- tai konekielto. Osa oppilaista ei noudattanut luokan yhteisiä sääntöjä erityisesti silloin, kun oppilas ei ollut opettajan valvonnassa.

Valta ja vastuu jakautuivat luokkajärjestyksen ylläpidossa havaintojen perusteella suurimmaksi osaksi luokanopettajalle. Suurin osa ($n_1=5$) haastateltavista oppilaista kuitenkin koki, että oppilaalla on täysi vastuu luokan hyvästä työrauhasta. Opettaja puuttui usein työrauhaa rikkoviin häiriötekijöihin ja pyysi usein oppilaita vähentämään keskustelua. Lisäksi opettaja teki itsenäisiä ratkaisuja työrauhan ylläpitämiseksi esimerkiksi siirtämällä työrauhaa häiritsevän oppilaan välitilaan. Oppilaat ($N_1=7$) kokivat, että luokan työrauhassa on parantamisen varaa ja he osasivat nimetä keinoja, kuinka parantaa omalla toiminnallaan työrauhaa. Lisäksi havaittiin, että osa oppilaista piti luokkajärjestystä yllä tarkkailemalla sitä, kuinka muut oppilaat noudattavat tuntityöskentelyn sääntöjä.

TutkijaB: Miten sinä edistät luokkasi työrauhaa?

Oppilas 12: Olemalla ite hiljaa tai jos joku esimerkiksi tota jos joku ei oo hiljaa niin mä voin sanoo sille et oo hiljaa.

Oppilas 19: No, mä vaan teen mun työtä, en mä paljon puutu mihinkään asioihin.

Havaintojen perusteella vastuu koulutavaroiden ja läksyjen huolehtimisesta luokka1:ssä oli oppilailla. Myös oppilaat ($N_1=7$) itse kokivat, että heillä on täysi vastuu kotitehtävien tekemisestä. Havaintojen perusteella opettaja kuitenkin kontrolloi kotiläksyjen tekemistä tarkistamalla kotitehtävät jokaiselta oppilaalta erikseen.

Luokka 2

Luokka2:ssa luokanopettaja sekä haastateltavat oppilaat ($N_2=6$) esittivät, että luokan säännöt on laadittu yhteistoimin koko luokan kesken. Haastatteluissa kuitenkin ilmeni, että oppilaiden oli haastavaa nimetä luokan sääntöjä. Opettaja selvensi, että luokan sääntöjä ei ole luokassa näkyvillä ja perusteli sen seuraavasti:

TutkijaA: ... Miten sit nää luokan säännöt on laadittu?

LO2: Yhessä oppilaitten kanssa, niitä ei meillä lue missään. Mä oon ihan tietosesti jättäny ne, et mun mielestä ne kuuluu niinku sisäistää ja ilman, että niitä lukee missään seinil, seinällä.

Oppilaille oli annettu vastuuta luokkajärjestyksen ylläpitämisestä ja jokainen pöytäryhmä vastasi omasta toiminnastaan erityisesti siirtymätilanteissa. Havaintojen perusteella oppilaat olivat sisäistäneet, miten toimia itsenäisen työskentelyn aikana sekä miten käyttäytyä luokkahuoneessa toteutettavan ruokailun aikana. Yhteisesti sovittuja sääntöjä oli haastavampi noudattaa, kun opettaja ei ollut luokassa. Oppilas 22 kuvaili, miten luokkajärjestys toimii silloin, kun opettaja ei ole luokassa:

Oppilas 22: No, kuuluu lukee pulpettikirjaa mut ei aina kaikki tee sillee et jotku vaan mölisee tääl ja on tuol jossain kaverien vieres puhumas jotain.

Luokka2:n haastateltavat oppilaat ($N_2=6$) kokivat luokan työrauhan pääosin hyväksi. Puolet ($n_2=3$) haastateltavista oppilaista olivat sitä mieltä, että opettajalla ja oppilailla on yhtä suuri vastuu luokan hyvästä työrauhasta. Loput oppilaista ($n_2=3$) olivat sitä mieltä, että oppilaalla on sen sijaan jonkin verran enemmän vastuuta tai täysi vastuu luokan työrauhasta. Opettajan haastattelusta ilmeni, että hän painottaa ja vaatii hyvää työrauhaa luokassa. Luokka2:n opettaja perusteli työrauhan merkittävyyttä isolla ryhmäkoolla, turvallisuuden tunteella ja oppilaiden tasavertaisuudella.

Luokka2:ssa oli käytössä luokan oma viestiketju, johon opettaja ilmoitti kotiläksyt koulupäivän päätteeksi. Myös koulutavaroista ja koealueista ilmoitettiin yhteisen viestiketjun välityksellä. Oppilaat käyttivät aktiivisesti viestiketjua saadakseen informaatiota päivän kotitehtävistä. Opettaja painotti havainnointiviikon aikana, että jokaisella on vastuu omista koulutavaroistaan. Haastattelussa opettaja esitti, että oppilaiden on haastavaa ottaa vastuuta koulutavaroistaan ja kotiläksyistään. Luokanopettaja esitti, että viestinnän kehittyminen on osaltaan johtanut siihen, että oppilaiden ei tarvitse kantaa vastuuta koulunkäynnistään.

LO2: ...”ja mun ei tartte nähä vaivaa, eikä mun tarvii muistaa”. “Onko se wilmassa ja tietääkö äiti” eli kaikki niinku, joku muu.. ulkopuoline hoitaa sen. Sä - niinku sun asiat... Et sillon sata vuotta sitten reissuvihon aikaan ni muksut kyllä otti paljon enemmän vastuuta jo tässäkin iässä...

Haastateltavat oppilaat ($N_2=6$) kokivat, että heillä on täysi vastuu kotiläksyjen tekemisestä. Havaintojen perusteella oppilaat ilmoittivat opettajalle vaihtelevasti unohtuneista läksyistä ja koulutavaroista.

3.1.2 Opetus- ja oppimistilanteet

Luokka 1

Luokka1:ssä oppilailla oli suuri vastuu omasta oppimisestaan ja he vastasivat itse oppitunnin tavoitteiden saavuttamisesta. Itsenäinen työskentely toteutettiin verkko-oppimisolustalla, josta löytyi oppitunnin tavoitteet, tehtävät sekä opettajan arvio suoritetuista tehtävistä. Oppilailla oli myös vastuu reflektoida omaa oppimistaan tarkistamalla oppitunnin tehtävät sekä hakeutumalla tarvittaessa tukiopetukseen. Oppilaat olivat itse vastuussa työskentelyn etenemisestä oppitunnilla ja heidän tuli itse siirtyä yhteisesti sovittuihin lisätehtäviin, kun he olivat omasta mielestään saavuttaneet oppitunnin tavoitteet. Suurin osa haastateltavista oppilaista ($n_1=6$) vastasi, että oppilaalla on jonkin verran enemmän vastuuta tai täysi vastuu tehtäviensä edistymisestä oppitunnilla.

Vaikka oppilailla oli suuri vastuu omasta oppimisestaan sekä oppitunnin kulusta, hakivat oppilaat havaintojen perusteella aktiivisesti ohjeistusta ja tukea opettajalta. Erityisesti siirtymätilanteissa oppilaat tarvitsivat ohjaamista opettajalta sekä opettajan hyväksynnän tehtävissä etenemiseen. Esimerkkinä oppilas, joka tarvitsee opettajan ohjaamista koetta palauttaessa:

Ke 26.4.2017, luokka1, tutkijaB

Oppilas 18 palauttaa kokeen neljännen kerran, käyvät keskustelua opettajan kanssa, oppilas saa kokeen täydennettäväksi ohjeenaan koittaa etsiä tyhjiin tehtäviin tietoa omista muistiinpanoistaan.

Havaintojen perusteella opettaja tuki oppilaita yksilöllisesti itsenäisen työskentelyn aikana. Opettaja pyrki varmistamaan, että jokainen oppilas oli tietoinen oppituntien tavoiteista. Opettaja käytti paljon aikaa yksittäisen oppilaan ohjaamiseen:

Ma 24.4.2017, luokka1, tutkijaB

Oppilas 6 pyytää apua, opettaja tulee auttamaan klo 10.10... Oppilas 11 viittaa pitkään, opettaja ei huomaa, koska auttaa oppilasta 6 (klo 10.20 oppilas 11 saa apua oppilaalta).

Luokka1:n luokanopettaja perusteli oppilaan ohjaamista oppituntien aikana seuraavasti:

LO1: Opettajalla on vieläkin suuri rooli siinä, et sitä vastuuta ei saa säilyttää ihan täysin oppilaan harteille. Oppimisstrategiat ja oppimaan oppiminen on kuitenkin sellasia taitoja, mitä täytyy harjotella melkein pä läpi elämän ja niitä ei välttämättä pysty itsenäisesti oppimaan, vaan siihen tarvitaan joku kokeneempi opastamaan ja antamaan vinkkejä...

Havainnointiviikon aikana opetuskeskustelua käytiin neljällä oppitunnilla. Opetuskeskustelut etenivät opettajajohtoisesti, jolloin opettaja toimi kysymysten esittäjänä ja keskustelun ohjaajana. Opettajan esittäessä kysymyksen moni oppilas viittasi aktiivisesti ja useampi oppilas sai vastausvuoron. Opettaja kannusti oppilaita olemaan aktiivisia yhteisissä opetuskeskusteluissa, vaikka oppilaan esittämä vastaus olisikin ollut väärin.

Luokka 2

Luokka2:ssa opettajajohtoisten opetuskeskusteluiden jälkeen seurasi usein itsenäistä työskentelyä. Oppilaat olivat itse vastuussa tehtävien tarkastamisesta sekä ryhmätöiden etenemisestä. Oppilaat vastasivat usein itse tunnille asetettujen tavoitteiden suorittamisesta esimerkiksi etsimällä itse tietoa oppitunnin aiheesta sekä tekemällä aiheesta muis-tiinpanot muulle luokalle. Yli puolet haastateltavista oppilaista ($n_2=4$) koki, että oppilaalla on täysi vastuu tehtävien edistymisestä tunneilla. Myös opettaja koki oppilaan vastuun omasta oppimisestaan suurena:

TutkijaA: Joo, no mikä on oppilaan vastuu omasta oppimisestaan?

LO2: No tässä iässä jo aika suuri ... nyt pitäis jo niinkun pikkuhiljaa harjotella opiskelutaitoja ihan itsenäisesti. Ja, nimenomaan opiskelutaitojen opettelua on ollu tää vuosi tosi paljon. Et osataan valmistautua ihan ite esimerkiks kokeisiin.

Havaintojen perusteella itsenäisen työskentelyn aikana opettaja vietti suurimman osan ajasta oman työpöytänsä ääressä ja oppilaat menivät oma-aloitteisesti hakemaan tukea opettajalta sitä tarvitessaan. Siirtymätilanteissa oppilaat varmistivat usein opettajalta, mitä tulee tehdä. Opettaja antoi jatkuvaa, sekä positiivista että rakentavaa, palautetta oppilaiden toiminnasta. Opettaja esitti pyrkivänsä omalla toiminnallaan ohjaamaan oppilaita aktiivisuuteen sekä opettamaan rakentavan palautteen antamiseen luokkayhteisön kesken. Havaintojen perusteella opettaja kannusti aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla, mikä ilmenee myös oppilaan 27 haastattelussa:

Oppilas 27: No mä tykkään sillee olla aika aktiivinen ja sillee vastata ku opettaja kysyy... ja mua ei yhtään niinku pelota sillee jos menee väärin, koska me ollaan sovittu et ei saa sillee nauraa vääril vastauksil.

Havainnointiviikon oppitunneilla käytiin joka päivä opettajajohtoisia opetuskeskusteluja. Suurin osa oppilaista osallistui aktiivisesti ja opettaja antoi vastausvuoroja tasapuolisesti oppilaille. Opetuskeskusteluissa hyödynnettiin oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita ja opetuskeskustelut kytkeytyivät usein oppilaiden kokemusmaailmaan.

Ma 8.5.2017, luokka2, TutkijaB

Opettaja kysyy oppilailta, kumman aistin haluaisivat mieluummin pitää, näkö- vai kuuloaistin. Oppilaat 13 ja 9 viittaavat ja perustelevat vastauksensa... Oppilaat osallistuvat hyvin ja kertovat omista kokemuksistaan (oppilaat 14, 10, 4, 9).

Havaintojen perusteella opettaja kannusti myös passiivisia oppilaita kuuntelemaan sekä osallistumaan opetuskeskusteluissa. Opettaja havainnoi oppilaiden tuntiaktiivisuutta ja pyrki osallistamaan opetuskeskusteluihin myös sellaiset oppilaat, jotka eivät viitanneet. Opettaja painotti oppilaille sitä, että heidän tulee osoittaa osaamisensa osallistumalla aktiivisesti opetuskeskusteluihin.

3.2 Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet

Oppilaan osallisuutta ilmentävänä toisena teemana tarkastellaan oppilaan vaikuttamismahdollisuuksia. Vaikuttamismahdollisuuksia tarkastellaan tässä tulosluvussa yksilö- sekä luokkatasolla. Yksilötasolla tarkoitetaan oppilaan vaikuttamismahdollisuuksia itseään koskevissa asioissa. Luokkatasolla oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia tarkastellaan koko luokkayhteisön edun ajamisena. Luokkatason tarkasteluun sisältyy myös oppilaskunnan merkitys oppilaiden vaikuttamiskanavana.

Luokka 1

Luokka1:ssä oppilaiden pyrkimyksiä vaikuttaa itseään koskeviin asioihin esiintyi havainnointiviikon aikana päivittäin erinäisissä tilanteissa. Keskustelua oppilaan ja opettajan välillä käytiin esimerkiksi erityisopetuksen jatkamisesta, sääntöjen rikkomisen seurauksista sekä oppitunneilla sallittujen pelien pelaamisesta. Kaikissa edellä mainituissa tilanteissa oppilaan tavoitteena oli saada omat mielipiteensä kuuluviin. Opettaja kuunteli kaikissa tilanteissa oppilaan perustelut ja pyrki vuorostaan perustelemaan omat päätöksensä oppilaan edun mukaisina.

Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet luokkaa koskevissa asioissa ilmenivät käytännön tasolla konkreettisina toimina. Luokanopettajan mukaan oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet toteutuvat esimerkiksi koepäivän, tehtävätyyppien ja oppisisältöjen valinnassa sekä istumajärjestyksen laadinnassa. Luokanopettaja esitti, että luokan istumajärjestys muodostettiin opettajan oppilaille teettämän lomakkeen pohjalta, johon oppilaat

saivat kirjata mieluisimmat ja epämieluisimmat vierustoverit. Haastatteluiden perusteella oppilaat ($n_1=5$) kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa luokan asioihin äänestysten kautta. Esimerkiksi havainnointiviikon aikana oppilaat saivat päättää koulupäivän alkamisajankohdasta, joka toteutettiin luokan yhteisellä äänestyksellä:

To 27.4.2017, luokka1, TutkijaB

Puhetta seuraavan päivän vappujuhlista: opettaja kysyy oppilailta, mihin aikaan haluaisivat tulla kouluun seuraavana päivänä... Haluavatko nähdä vapputanssit ja tulla klo 9 vai haluavatko tulla kouluun normaalisti klo 10... Järjestetään äänestys, milloin huomenna tullaan kouluun... Lopputuloksena oppilaat saavat itse valita, milloin tulevat kouluun.

Oppilas 12 toimii luokka1:n edustajana oppilaskunnan hallituksessa. Edustaja oli valittu yhteisesti äänestämällä luokan oppilaiden kesken. Haastatellut oppilaat ($N_1=7$) olivat epä-tietoisia siitä, miten yksittäinen oppilas voisi vaikuttaa koko koulua koskeviin asioihin. Kuitenkin haastatteluista ilmenee, että luokan oppilaat olivat tietoisia siitä, että oppilaskunnan hallitukselle voidaan esittää toivomuksia uusista hankinnoista.

TutkijaB: ...Vietkö sitten luokan asioita sinne käsiteltäväksi sinne oppilaskuntaan?

Oppilas 12: Joo, jos tulee jotain ehdotuksia tai toiveita esim meillä on tullu meidän luokasta et tonne koulun pihalle vois tulla joku iso kello niin sit me ollaan viety se oppilaskuntaan ja ehdotettu sitä et jos hankittais sellanen.

Havainnointiviikon toisena päivänä oppilaskunnan hallitus kokoontui ja myös oppilas 12 lähti luokan edustajana kokoukseen. Havaintojen perusteella luokan muut oppilaat olivat tietoisia oppilaskunnan hallituksen kokouksesta ja muistuttivat oppilasta 12 kysymään kokouksessa kouluun hankittavista suihkuverhoista.

Luokka 2

Havaintojen perusteella luokka2:n oppilaat eivät oma-aloitteisesti pyrkineet vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Oppilaat pääsivät vaikuttamaan, kun opettaja tarjosi oppilaille siihen mahdollisuuksia. Mahdollisuudet näyttäytyivät pääosin koko luokkaa koskevissa tilanteissa vaikuttaa. Havainnointiviikon aikana opettaja toteutti tehtävän, jossa

oppilaiden tuli antaa nimettömänä käytösnumerot itselleen sekä luokkatovereilleen. Kyseisessä tehtävässä oppilaat pääsivät vaikuttamaan itseään ja muita koskevaan arviointiin. Lisäksi havainnointiviikolle sijoittui tulevan lukuvuoden valinnaisaineiden valitseminen, jossa opettaja kehotti jokaista oppilasta itsenäisesti päättämään, mihin kursseille haluaisi osallistua. Opettajan haastattelun mukaan oppilailla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon lähes kaikissa heitä koskevissa asioissa.

Haastatteluista ilmenee, että oppilaat kokivat päätösvaltansa toteutuneen sääntöjen laadinnassa, ryhmätöiden sisällöissä, teemapäivien suunnittelussa sekä oppituntien sisällöissä ja kulussa. Oppilas 24 kuvailee, että on saanut vaikuttaa luokan asioihin seuraavasti:

Oppilas 24: No jos me ollaan esim päätetty, mitä me tehään vaiks liikkatunnilla tai sit elokuvaa äänestetään tai äänestetään jotain, mitä tehään jollain tunnilla.

Oppilaat 10 ja 14 oli valittu äänestämällä luokka2:n edustajiksi oppilaskunnan hallitukseen. Haastattelujen perusteella oppilaat eivät olleet tietoisia siitä, miten luokan toiveita voitaisiin viedä oppilaskunnan hallitukselle käsiteltäväksi. Myöskään oppilas 14 ei muista vieneensä luokkaa koskevia asioita käsiteltäväksi oppilaskunnan hallituksen kokoukseen. Oppilaskunnan hallituksen tehtävänä nähtiin olevan koko koulua koskeviin asioihin vaikuttaminen.

3.3 Vuorovaikutus luokkayhteisössä

Oppilaan osallisuutta ilmentävänä kolmantena teemana käsitellään vuorovaikutusta luokkayhteisössä. Luokkayhteisön vuorovaikutus sisältää oppilaiden välisen vuorovaikutuksen sekä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen. Oppilaiden välinen vuorovaikutus käsittää oppilaiden välisen yhteistyön opetus- ja oppimistilanteissa sekä muun vertaisten välisen vuorovaikutuksen oppitunneilla. Oppilas-opettajavuorovaikutuksessa tarkastellaan opetustilanteiden ulkopuolisia keskusteluja oppilaiden ja opettajan välillä oppitunneilla sekä siirtymätilanteissa.

3.3.1 Oppilaiden välinen vuorovaikutus

Luokka 1

Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli aktiivista oppituntien aikana. Vuorovaikutusta ilmeni usein tietokonepelien pelaamisen ja videoiden katselun yhteydessä. Oppitunnin alussa ja lopussa erityisesti pojat kerääntyivät keskustelemaan oppitunnin ulkopuolisista asioista. Luokalla oli selkeitä kaveriporukoita, mikä ilmeni myös luokan istumajärjestyksessä. Istumajärjestystä tarkastellessa oli helppo havaita, ketkä oppilaista olivat kavereita keskenään. Haastateltavat oppilaat ($N_1=7$) kokivat luokan ilmapiirin vaihtelevaksi. Ilmapiirin kuvailtiin olevan pääosin hyvä, mutta satunnaisia konfliktitilanteita saattoi toisinaan esiintyä luokan oppilaiden välillä. Oppilas 12 kuvaili luokan ilmapiiriä seuraavasti:

Oppilas 12: No aika hyvä, että jotkut on semmosii et ketkä ei välttämättä kaikkien kaa tuu toimeen. Mut sit on kuitenkin aika moni poika ja tyttö jotka on kavereita keskenään ja on myös vapaa-ajalla ja tälleen.

Luokanopettaja kertoi luokan ilmapiirin parantuneen lukuvuoden aikana huomattavasti. Hänen mukaansa ryhmätyöt sujuvat ja oppilaat tulevat paremmin toimeen toistensa kanssa. Hän kuitenkin totesi joidenkin oppilaiden välisessä kanssakäymisessä esiintyvän pieniä jännitteitä. Luokanopettaja totesi luokalla olevan selkeitä kaveriporukoita ja esitti poikien jakautuvan kahteen kaveriporukkaan ja tyttöjen muodostavan tiiviimpiä porukoita.

Opetus- ja oppimistilanteissa luokalla:n oppilaat tekivät havaintojen perusteella vaihtelevasti yhteistyötä. Itsenäisen työskentelyn aikana osa oppilaista opiskeli yhdessä vierustovereidensa kanssa. Oppituntien aiheista saatettiin keskustella koko pöytäryhmän kesken ja vierustovereilta oli sallittua pyytää apua haastavissa tehtävissä. Myös luokanopettaja esitti haastattelussaan, että itsenäisen työskentelyn aikana saa aina auttaa vierustoveria.

Havainnointiviikon aikana oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita selvitettiin välituntien jälkeen. Opettaja oli kolmesti mukana selvittelemässä oppilaiden välisiä konflikteja oppituntien aikana. Oppilaat 10 ja 19 esittivät haastatteluissaan tarvitsevansa opettajaa selvittämään riitatilanteet. Myös luokanopettaja esitti haastattelussaan, että on viikoittain mukana oppilaiden välisten erimielisyyksien selvittämisessä.

Ma 24.4, luokka1, TutkijaB

Oppilas 10 väittelee oppilaiden 7 ja 6 kanssa, Oppilas 10: ”Miks teil on koko ajan jotain mua vastaan?”. Lähtevät keskustelemaan opettajan kanssa luokan ulkopuolelle ja selvittämään asiaa (oppilaat 10,8,7,6).

Haastatelluista oppilaista suurin osa ($n_1=5$) koki, että opettajalla ja oppilaalla on yhtä suuri vastuu oppilaiden välisten riitatilanteiden selvittämisessä. Loput haastatelluista oppilaista ($n_1=2$) sen sijaan esittivät, että opettajalla on suurempi vastuu oppilaiden välisten riitatilanteiden selvittämisessä.

Luokka 2

Oppilaiden välistä vuorovaikutusta ilmeni kaveriporukoiden kesken ennen ja jälkeen oppitunteja. Opettajan mukaan oppilaat tulevat keskenään hyvin toimeen ja myös haastateltavat oppilaat ($N_2=6$) kuvailivat luokan ilmapiiriä hyväksi. Opettajan haastattelusta ilmenee, että luokan kaveriporukat ovat muodostuneet pitkälti välituntiaktiviteettien mukaan. Kuitenkin oppilaat 24 ja 27 esittivät, että kaikki luokan oppilaat ovat kavereita keskenään. Oppilas 27 kuvailee luokan ilmapiiriä seuraavasti:

Oppilas 27: No meil on tosi hyvä luokkahenki ja mun mielest on just tosi hyvä olla täällä luokal ja mul on tosi turvallist olla täällä ku kaikki on niinku kavereita keskenään täällä.

Havaintojen perusteella luokka2:ssa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oppitunneilla keskittyi pääosin oppitunnin aiheisiin. Oppilaat tekivät yhteistyötä lähes jokaisella oppitunnilla pöytäryhmissään, toisinaan opettajan ohjeistuksen myötä ja toisinaan omasta aloitteestaan. Lisäksi oppilaat auttoivat vierustovereitaan oppituntien aikana. Luokanopettajan mukaan oppilaiden toimiminen apuopettajina oppitunneilla vähentää hänen työmääräänsä sekä tuo oppimismenetelmiin vaihtelevuutta. Oppilas 27 vahvistaa haastattelussaan, että luokassa tehdään aktiivista yhteistyötä luokkatovereidensä kanssa:

Oppilas 27: ...Me saadaan yleensä niinku kysyy kaverilt apuu, ope sanoo et oppii enemmän jos kaveri opettaa ni me saadaan sillee hiljaisesti aina kysellä kaverilt apua.

Havainnointiviikon aikana luokassa ei ilmennyt oppilaiden välisiä konfliktitilanteita. Kuitenkin opettajan haastattelusta käy ilmi, että luokassa esiintyy ajoittaisia erimielisyyksiä. Opettaja koki, että hänen roolinaan on varmistaa, että jokaiselta luokan jäseneltä löytyy luokasta seuraa ja että kukaan ei jää yksin. Opettaja esittää haastattelussa, että tämän ikäisten oppilaiden kanssa voi jo keskustella luokan sisäisistä suhteista:

LO2: Ne on kaikista hankalimmat asiat tässä ammatissa noitten sosiaaliset suhteet... Ku ne ei vaan aina tuu kaikkien kans toimeen, vaikka kuin toivois. Mutta mitä isommaks ne tulee, ni toisaalta ku ne on jo fiksuja ni niitten kans voi jutella...

Puolet haastatelluista oppilaista ($n_2=3$) koki, että opettajalla ja oppilaalla on yhtä suuri vastuu riitatilanteiden selvittämisessä. Kaksi oppilaista esitti, että oppilaalla on enemmän vastuuta ja yksi oppilas oli sitä mieltä, että opettajalla on täysi vastuu riitatilanteiden selvittämisessä.

3.3.2 Oppilas-opettajavuorovaikutus

Luokka 1

Havaintojen perusteella oppilaiden ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus käsitteli pääosin koulunkäyntiin liittyviä asioita. Kuitenkin opettajan haastattelusta ilmeni, että oppilaat lähestyvät häntä myös vapaa-aikaan liittyvissä asioissa. Opettaja esittää, että hän keskustelee oppilaiden kanssa esimerkiksi viikonlopputapahtumista sekä murrosikään liittyvistä kysymyksistä. Opettajan haastattelusta käy ilmi, että on keskeistä osoittaa kiinnostusta oppilaiden asioita kohtaan sekä löytää aikaa oppilaiden kanssa käytäville keskusteluille:

LO1: Joo, he tulee kovinkin mielellään mun kanssani keskustelemaan vähän kaikennäköisistä seikoista... Kyl mä heit aina kuuntelen mielelläni ja jos siihen vaan mahdollisuus on niin istahdan alas ja kuuntelen tarkkaavaisesti ja osotan sen, että mä välitän heistä ja oon kiinnostunu kaikesta siitä, mitä he tekee.

Haastatelluista oppilaista yli puolet ($n_1=4$) kertoi keskustelewansa opettajan kanssa koulun ulkopuolisista asioista. Oppilas 17 esitti haastattelussa, että hänen on helppo puhua opettajalle, sillä puhuminen auttaa ja opettaja ymmärtää häntä.

Luokka 2

Havaintojen perusteella luokka2:ssa käytiin päivittäin opetustilanteiden ulkopuolisia keskusteluita koko luokan kesken. Usein keskustelut alkoivat opettajan aloitteesta ja ne sijoituivat oppituntien alkuun tai ruokailuun. Ruokailu tapahtui luokassa ja sen aikana käytiin vapaata keskustelua. Oppilaat jakoivat mielellään omia asioitaan, esimerkiksi viikonloppusuunnitelmiaan, koko luokan kuultavaksi. Opettaja rohkaisi kaikkia luokan oppilaita osallistumaan yhteiseen keskusteluun:

Pe 12.5.2017, luokka2, TutkijaA

Opettaja kysyy: "Mitä viikonloppusuunnitelmia teillä on? Olis kiva, jos kaikki vastais ja osallistuis." (Oppilaat 12, 27, 24, 3, 8, 5 vastaavat)

Luokanopettaja esitti haastattelussa, että on tärkeää olla kiinnostunut oppilaiden kuulumisista. Opettaja kertoi pyrkivänsä kiireestä huolimatta löytämään aikaa oppilaiden kanssa käydyille keskusteluille. Myös havaintojen perusteella opettaja kuunteli oppilaita mielellään ja esitti kiinnostusta oppilaiden asioita kohtaan. Opettaja käytti myös oppitunneilla aikaa oppilaiden onnistumisten huomioimiselle ja kehumiselle koko luokan kuullen:

Ma 8.5.2017, luokka2, TutkijaA

Opettaja esittää oppilaasta 16, että "ette uskokaan minkä kaunokaisen hän näki lavalla, kun ope oli tanssikisoissa viikonloppuna". Opettaja kehuu vielä oppilasta 16, että tosi hienosti meni.

Havaintojen perusteella oppilaat lähestyivät opettajaa myös oppituntien päätyttyä:

Ti 9.5.2017, luokka2, TutkijaB

Oppilas 13 tulee tunnin päätteeksi kertomaan opettajalle uudesta koulustaan. Opettaja päivittelee, kuinka kiva on, että oppilas pääsee tutustumaan kouluun. Oppilas 3 tulee kertomaan opettajalle vanhasta koulustaan.

Haastateltavista oppilaista yli puolet ($n_2=4$) esitti toisinaan kertovansa opettajalle oppituntien ulkopuolisista asioista. Opettaja kertoi haastattelussa, että kun tietää, mitä oppilaille kuuluu, pystyy ymmärtämään esimerkiksi koulunkäyntiä haittaavia tekijöitä paremmin. Oppilas 25 kertoi keskustelelevansa opettajan kanssa kiusaamistilanteista ja oppilas 27 esitti, että moni luokan oppilaista kertoo opettajalle kuulumisistaan.

3.4 Tulosten yhteenveto

Taulukossa 2 esitetään tutkimuksen keskeiset tulokset. Päätulokset kuvataan oppilaan osallisuutta ilmentävien teemojen mukaan tapauskohtaisesti luokka1 ja luokka2:ssa. Luvun lopussa tarkastellaan luokkien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

TAULUKKO 2. Tulosten yhteenveto tapauskohtaisesti teemoittain

Teemat		Luokka 1	Luokka2
1. Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä	1.1. Luokan käytänteet	Oppilaalla oli vastuu luokan sääntöjen noudattamisesta ja oman toiminnan ohjaamisesta. Opettajalla oli oppilaita suurempi vastuu luokkajärjestyksen ylläpitämisestä.	Vastuu sääntöjen noudattamisesta ja oppitunneilla toimimisesta oli jakaantunut pöytäryhmille. Koko luokkayhteisöllä oli vastuu luokkajärjestyksen ylläpitämisestä.
	1.2. Opetus- ja oppimistilanteet	Oppilailla oli suuri vastuu omasta oppimisestaan ja he vastasivat itse oppituntien tavoitteiden saavuttamisesta. Oppilaat työskentelivät oppitunneilla itsenäisesti.	Oppilaalla oli vastuu tehtäviensä edistymisestä oppitunneilla. Käytetyt opetusmenetelmät ohjasivat oppilaita ottamaan vastuuta ryhmässä.

2. Oppilaan vaikuttamis- mahdollisuudet	Oppilaat pyrkivät vaikuttamaan aktiivisesti itseään koskeviin asioihin. Oppilaat kokivat päässeensä vaikuttamaan äänestysten kautta. Oppilaat olivat epätietoisia siitä, miten yksittäinen oppilas voisi vaikuttaa koko koulun tasolla.	Oppilaat pääsivät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, kun opettaja tarjosi siihen mahdollisuuksia. Vaikuttamismahdollisuudet rinnastettiin pitkälti äänestämiseen. Oppilaat olivat epätietoisia siitä, miten luokan asioita voitaisiin käsitellä oppilaskunnan hallituksessa.	
3. Vuoro- vaikutus luokkayhteisössä	3.1. Oppilaiden välinen vuorovaikutus	Luokkayhteisö koostui selkeistä kaveriporukoista. Oppilaiden välisiä konfliktitilanteita esiintyi lähes päivittäin ja niiden selvittäminen oli usein luokanopettajan vastuulla. Luokan ilmapiiriin koettiin parantuneen kuluneen lukuvuoden aikana.	Luokkayhteisö näyttäytyi turvallisenä ryhmänä ja luokan ilmapiiri koettiin hyväksi. Opettaja koki luokan sosiaalisten suhteiden vahvistamisen tärkeäksi.
	3.2. Oppilas- opettaja- vuoro- vaikutus	Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus keskittyi koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Opettaja koki oppilaan kohtaamisen tärkeäksi.	Opettaja järjesti aikaa oppilaiden kuuntelemiselle ja oppilaat hakeutuivat kahdenkeskisiin keskusteluihin opettajan kanssa.

Luokka1:ssä opettajalla oli merkittävämpi rooli luokkajärjestyksen ylläpidossa, kun taas luokka2:ssa vastuu työrauhasta ja sääntöjen noudattamisesta oli jakaantunut oppilaille pöytäryhmittäin. Luokka1:ssä oppilaat vastasivat itsenäisesti tuntityöskentelystään ja oppilailla oli suuri vastuu omasta oppimisesta. Luokka2:ssa tuntityöskentelyä toteutettiin myös oppilasryhmissä, jolloin vastuu oppitunnin tavoitteiden saavuttamisesta jakaantui ryhmäläisten kesken.

Molemmissa luokissa oppilaat esittivät vaikuttamisen väyläksi äänestämisen. Luokka2:n haastatellut oppilaat esittivät, että he olivat päässeet vaikuttamaan sääntöjen laadintaan, ryhmätöiden sisältöihin ja teemapäivien suunnitteluun. Luokka1:n oppilaat pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, mutta haastatteluissa eivät he osanneet nimetä tilanteita, joihin olisivat päässeet vaikuttamaan. Molempien luokkien haastateltavat oppilaat olivat epätietoisia siitä, kuinka yksittäinen oppilas voi viedä asioita käsiteltäväksi oppilaskunnan hallitukseen.

Luokka1:ssä esiintyi oppilaiden välisiä konfliktitilanteita, joiden selvittämiseen tarvittiin luokanopettajaa. Myös luokka2:ssa opettajalla oli merkittävä rooli oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden vahvistamisessa. Luokka1:ssä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ilmeni kaveriporukoissa, kun taas luokka2:ssa vuorovaikutus oli aktiivista koko luokkayhteisön jäsenten kesken. Molemmat luokanopettajat kokivat tärkeäksi järjestää aikaa oppilaan kohtaamiselle. Luokka2:ssa opettaja käytti oppitunneilla aikaa kuulumisten vaihdolle sekä opettajan ja oppilaan välisiä kahdenkeskisiä keskusteluita esiintyi monesti siirtymätilanteissa.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tavoittaa oppilaan osallisuutta ilmentäviä teemoja luokkahuoneiden sosiaalisessa tilassa. Tarkastelun kohteena oli kahden luokan oppilaat sekä luokilla toimivat luokanopettajat. Oppilaiden osallisuuden ilmenemisen lisäksi pyrittiin tarkastelemaan opettajia osallisuuden mahdollistajina. Tässä luvussa pohditaan tapausten luonnetta sekä tarkastellaan niistä johdettavia tulkintoja laajemmalla tasolla. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan osallisuuden moninaisuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tässä tutkimuksessa osallisuus nähdään ilmiönä, jonka toteutuminen edellyttää sekä yksilö- että yhteisötason kokemuksia osallisuudesta. Näin ollen osallisuutta tutkittaessa ei tule arvioida pelkästään sen toteutumista, vaan tarkastella pikemmin ilmiön taustalla olevia tekijöitä ja niiden yhteyksiä osallisuuden toteutumiselle. Aikaisemmat koulumaailmaan sijoittuvat tutkimukset (ICCS 2009; THL 2017) ovat kuvanneet oppilaiden kokemuksia osallisuudesta sekä kuulluksi tulemisesta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin osallisuutta ilmentäviin teemoihin sekä siihen, miten ne olivat yhteydessä osallisuuden toteutumiseen.

Oppilaiden osallisuus luokkahuoneissa näyttäytyi monimuotoisena ilmiönä. Tämän tutkimuksen perusteella osallisuutta ilmeni molempien luokkien arjen käytänteissä. Arjen toimintaympäristöissä oppilaiden osallisuuden toteutumiseen olivat yhteydessä oppilaan ottama vastuu omasta ja luokkayhteisön toiminnasta sekä oppilaan osallistuminen häntä koskevaan päätöksentekoon. Opettajan rooli oppilaan osallisuuden mahdollistajana näyttäytyi oppilaiden kuulemisena ja kohtaamisena sekä luokkayhteisön sosiaalisten suhteiden vahvistamisena. Oppilaiden osallisuuden kokemukset näkyivät heidän itseohjautuvuutena ja sitoutumisena luokkayhteisön toimintaan sekä olivat yhteydessä luokan ilma- piiriin ja oppilas-opettajasuhteeseen.

4.1 Tapausten tulkinta

Vallan ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä

Aikaisemmat tutkimukset (Gretschel 2002, Alanko 2013) painottavat, että oppilaille jaetun vallan ja vastuun myötä voivat oppilaat kokea toimintansa merkittäväksi sekä sitoutua

yhteisön tavoitteiden saavuttamiseen. Myös tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää, että oppilaalle jakautuneen vallan ja vastuun myötä oppilas kokee sääntöjen noudattamisen ja yhteisössä toimimisen merkittäväksi. Lisäksi monipuolisilla opetus- ja oppimismenetelmillä ja oppilaan osallistamisella koko oppimisprosessiin vahvistetaan oppilaan kokemusta itsestään vastuun kantajana.

Oppilaiden vastuu omasta toiminnasta näkyi siinä, kuinka luokan säännöt koettiin ja kuinka niitä noudatettiin. Luokka1:ssä oppilaat kokivat, että opettaja oli vastuussa luokan sääntöjen laadinnasta. Vaikka oppilaat olivat tietoisia luokan säännöistä, niiden noudattaminen oli vaihtelevaa ja opettaja oli usein vastuussa luokkajärjestyksen ylläpidosta. On aiheellista esittää, kokivatko oppilaat luokan yhteiset säännöt merkittäviksi ja olivatko oppilaat tietoisia kunkin säännön taustalla olevista perusteluista. Kun oppilaita ei osallisteta sääntöjen laadintaan, eivät he koe merkitykselliseksi sitoutua yhteisön toimintaa määritteleviin toimintamalleihin. Sääntöjen laadintaan osallistaminen ohjaa oppilaita tarkastelemaan sääntöjen merkittävyyttä ja sitä, miten ne edesauttavat koko yhteisön toimintaa. Erityisen tärkeää on sääntöjen laatimisen yhteydessä sopia myös mahdollisista sääntöjen rikkomisesta aiheutuvista seuraamuksista. Koska demokraattisessa luokkayhteisössä tulisi korostua tasa-arvoinen kohtelu jäsenten välillä, on keskeistä, että sääntöjen rikkomisen seuraamukset ovat kaikille samat.

Luokka2:ssa huomionarvoista oli, etteivät oppilaat osanneet nimetä luokan keskeisiä sääntöjä, vaikka opettaja esitti, että säännöt oli luotu oppilaat osallistaen. Toimivien luokan käytänteiden perusteella voidaan kuitenkin todeta, että oppilaat olivat sisäistäneet luokan säännöt ja jokainen oppilas oli sitoutunut yhteisön toimintaan. Luokka2:ssa opettaja toimi kyseisen luokan kanssa kolmatta lukuvuotta, joten käyttäytymismallit olivat vakiintuneet yhteisössä. Luokka1:ssä luokanopettaja oli toiminut luokan kanssa alle vuoden ajan, mikä saattaa olla yhteydessä siihen, että toimimista luokkayhteisön sääntöjen mukaan harjoiteltiin edelleen.

Luokka2:ssa oppilaiden vastuu sääntöjen noudattamisesta ja luokkajärjestyksen ylläpidosta oli jaettu osittain pöytäryhmille. Yksilöllisen vastuun kantamisen sijaan, tuli oppilaiden huolehtia ja ottaa vastuuta koko pöytäryhmän toiminnasta. Kun oppilas harjoittelee ottamaan vastuuta omasta toiminnasta, on merkittävää, että hän saa tukea ja ohjausta vertaisiltaan. Lisäksi voidaan olettaa, että luokkatoverin kontrolli ja huomautus voivat olla tehokkaampia kuin opettajan antama palaute. Ryhmässä toimimalla oppilas kykenee reflektoimaan ja mallintamaan omaa toimintaansa vertaisten kautta, mikä ohjaa yksilöä yhä itsenäisempään vastuun kantamiseen.

Tämä tutkimus osoitti, että opettajan tekemillä pedagogisilla valinnoilla on yhteys oppilaiden osallisuuden toteutumiseen, mikä on yhtenevä Eskel & Marttilan (2013, 83) havainnon kanssa. Luokka1:ssä korostui oppilaan vastuun kantaminen omasta oppimisesta. Opettaja luotti, että oppilaat saavuttivat oppitunnin tavoitteet itsenäisesti työskennellen sekä, että jokainen oppilas kykeni ottamaan vastuuta omasta tuntityöskentelystä. Opettajan jakaessa vastuuta oppilaille, kehittyvät oppilaat itseohjautuvina toimijoina. Tämä havainto on yhtenevä Männistö & Fornaciarin (2017, 37) esittämään huomioon oppilaille jaetun vastuun positiivisista seurauksista. Opettajan on keskeistä tehdä näkyväksi oppilaan itseohjautuvuuden kehittyminen sekä kannustaa oppilaita vastuun ottamiseen. Molemmissa luokissa opettajat antoivat kohdennettua positiivista palautetta, minkä voidaan olettaa vahvistavan oppilaan toimijuutta.

Osallisuutta edistäessä olisi syytä pohtia, millä opetus- ja oppimismenetelmillä oppilaita voidaan ohjata ja tukea vastuun kantamiseen omasta oppimisesta ja tuntityöskentelystä. Luokka1:ssä toteutettu säännöllinen itsenäinen työskentely oli vahvistanut luokan oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Voidaan kuitenkin pohtia, oliko itsenäinen työskentely luokan kaikille oppilaille yhtä tehokas tapa oppia ja toimia. Monipuolisten opetus- ja oppimismenetelmien voidaan nähdä edistävän oppilaan osallisuutta. Luokka2:ssa itsenäisen työskentelyn rinnalla toteutettiin myös ryhmätyöskentelyn malleja, jolloin yksilöllistä oppimista tuki vertaisten kanssa työskentely. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuu jokaisen jäsenen merkitys oman ja toisten oppimisen ohjaajana ja tukijana.

Oppilaan osallisuuden edistämiseksi painottaa POPS (2014, 35), että opettajan tulisi jakaa valtaa ja vastuuta yhä enemmän oppilaille koko opetus- ja oppimisprosessissa. Molemmissa luokissa opettajien toteuttamat vakiintuneet käytännöt opetuksen toteuttamisessa näkyivät selvästi ja voidaan pohtia, onko opettajilla työvälineitä ja resursseja osallistaa oppilaita kokonaisvaltaisesti opetus- ja oppimisprosesseissa. Koulun tulisi toimia osallisuutta tukevan toimintakulttuurin luojana ja näin ollen sitoutua oppilaiden osallistamiseen myös esimerkiksi opetuksen järjestämistä koskeissa kysymyksissä. Opetuksen toteuttamisessa jaetun vallan ja vastuun lisäksi opettajien tulisi osallistaa oppilaita monipuolisesti myös opetuksen suunnitteluun ja oman oppimisen arviointiin. Oppilaan arvioidessa omaa oppimistaan, saa hän kokemuksia vastuun kantamisesta.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vallan ja vastuun jakautuminen opettajan sekä oppilaiden välillä edellyttää molemminpuolista luottamusta. Jotta opettaja voi jakaa valtaa ja vastuuta oppilaille, hänen tulee olla tietoinen oppilaiden valmiuksista kantaa vastuuta.

Myös Böök (2010, 95) esittää, että vastuun jakaminen ja sen saaminen edellyttää vastavuoroista sopimusta opettajan ja oppilaiden välillä. Tämän tutkimuksen perusteella luotamuksellista suhdetta vahvisti oppilaan tunne siitä, että opettaja on saatavilla tukea tarvittaessa. Gellin ym. (2012, 110) painottavat, että opettajan tehtävänä on arvioida oppilaiden yksilöllisen kehitystason mukaan sitä, kuinka heitä tulee ohjata vastuunkantajina. Opettaja ei voi sysätä vastuuta täysin oppilaille, vaan vastuun kantamista ja ottamista tulee harjoitella kasvattajan ohjauksessa.

Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet

Molemmissa luokissa oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa opetuksen toteuttamista koskeviin käytännön ratkaisuihin. Oppilaita osallistettiin koko luokkaa koskevaan päätöksentekoon äänestyksiä järjestämällä ja myös oppilaat itse kokivat, että he pääsivät vaikuttamaan äänestysten kautta. Vaikka äänestäminen on yksi tapa vaikuttaa yhteisön asioihin, se ei saisi toimia ainoana keinona oppilaiden kuulluksi tulemiseen (Eskelinen ym. 2012, 58). Halu vaikuttaa ja tuoda oma ääni kuuluviin opitaan arjen tilanteissa. Mikäli oppilaat kokevat äänestämisen ainoaksi keinoksi vaikuttaa, ymmärrys siitä, miksi kannattaa olla mukana toimimassa ja vaikuttamassa, jää hyvin pintapuoliseksi. Jotta oppilaat kokevat, että heidän äänellään on merkitystä ja että heillä on monipuoliset mahdollisuudet vaikuttaa, tulisi heidät osallistaa monipuolisia vaikuttamiskeinoja käyttäen koko opetus- ja oppimisprosessiin.

Voidaan olettaa, että oppilaiden positiiviset kokemukset koulu- ja luokkatasolla vaikuttamisesta innostavat ja synnyttävät halua osallistua ja vaikuttaa myös jatkossa. Halu vaikuttaa ja olla osallisena ovat myös keskeisiä tekijöitä kasvussa aktiiviseksi kansalaiseksi (Kiilakoski ym. 2012, 18). Koska koulu toimii keskeisenä paikallisen tason vaikuttamisympäristönä, tulee sen vahvistaa toimintakulttuuria, jossa jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet tulla kuulluksi. Koulun on tärkeä luoda sellainen yhteisö, jossa jokainen oppilas kohdataan tasavertaisena jäsenenä kulttuurisesta identiteetistään, iästään ja koulukokemuksistaan riippumatta. Haastavana yhteiskunnallisena ilmiönä voidaan pitää nuorten syrjäytymistä, ja olisi tärkeä pohtia koulun roolia syrjäytymisen ehkäisyssä ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisessa. Jo lapsena saadut kokemukset koulusta ja koulunkäynnistä heijastuvat nuoren tulevaisuuden polkuihin.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajalla on vastuu mahdollistaa oppilaille monipuoliset vaikuttamiskokemukset sekä mallintaa, miksi kannattaa toimia ja

vaikuttaa. Kun luokan kulttuuri innostaa ja kannustaa oppilaita vaikuttamaan, oppilaiden vaikuttamispyrkimysten sijaan voidaan puhua monipuolisista vaikuttamismahdollisuuksista, jolloin eri tavat, väylät ja kanavat vaikuttaa on sisäistetty. Luokka1:ssä oppilaan vaikuttamispyrkimykset näyttäytyivät aktiivisina, mutta todellinen päätöksentekoon osallistuminen oli vähäistä. Oppilaan tulisi kokea, että vaikuttaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa, ei vain pyrkimys saada oma äänensä kuuluviin. Myös koko koulun tulisi edistää osallisuutta tukevan kulttuurin luomista, jolloin oppilaan edut, oikeudet ja velvollisuudet huomioidaan kaikissa arjen päätöksissä (Gellin ym. 2012, 96; Eskelinen ym. 2012, 58).

Opettajalla on tärkeä rooli tukea oppilaita mielipiteen ilmaisussa (ks. Shier 2001). Molempien luokkien opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden kuulemisen ja heidän osallistamisen päätöksentekoprosesseihin, mikä näkyi opettajien pyrkimyksenä mallintaa oppilaille argumentointitaitoja. Voidaan olettaa, että oppilaiden osallisuutta edistää se, että oppilaiden ja opettajan välisiin neuvottelutilanteisiin käytetään aikaa sekä tehdään näkyväksi, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden esittämistä asioista. Argumentointi- ja kuuntelutaitoja opitaan luokan arjessa, jolloin opettajan on tärkeää kasvattajana vaatia oppilailta näkemystensä perustelua arjen hektisyydestä huolimatta. Neuvotteluilmapiiriin omaksuminen vaatii jokaiselta luokkayhteisön jäseneltä harjoittelua, mutta toteutuessaan edistää se jokaisen jäsenen kuulemista.

Oppilaiden vaikuttamiskanavana koko koulun tasolla voidaan tarkastella oppilaskuntaa. Gellin ym. (2012, 104–105) painottavat, että oppilaskuntatoiminta ei saisi olla ainoa väylä vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella on syytä pohtia, miksi oppilaskuntatoiminta näyttäytyi vieraana suurelle osalle sekä luokka1 ja luokka2:n oppilaista. Oppilaskunnan hallitus ei saisi esiintyä irrallisena ja vaikeasti tavoitettavana elimenä. Oppilaiden epätietoisuus oppilaskunnan hallituksen tehtävistä sekä tietämättömyys siitä, mihin ja miten oppilaskunta pystyy aidosti vaikuttamaan, tekevät oppilaskunnasta vaikeasti lähestyttävän. Oppilaskuntatoimintaa kehitettäessä tulisi pohtia ja etsiä käytänteitä, kuinka oppilaskuntatoiminta voitaisiin tuoda lähemmäksi luokkayhteisön jokaista jäsentä.

Pohdittaessa, kuinka oppilaskuntatoiminnasta saataisiin helposti lähestyttävää, opettajan rooli oppilaskuntatoiminnan ohjaajana korostuu. Opettajan tulisi huolehtia siitä, että jokaisella luokan jäsenellä olisi mahdollisuus viedä aloitteensa oppilaskunnan hallituksen käsiteltäväksi. Aloitteen vieminen oppilaskunnan hallituksen käsiteltäväksi tulisi mallin-

taa oppilaille selkeästi, jotta kynnsen sen tekemiseen olisi mahdollisimman matala. Opettajan on myös keskeistä varmistaa, että oppilaskunnan hallituksen edustajat ymmärtävät oman tehtävänsä ja että he osaavat tiedottaa oppilaskunnan hallituksen päätöksistä muuta luokkaa. Kun oppilaskunnan toiminnasta luodaan avointa ja innostavaa, yksittäinen oppilas voi kokea aitojen vaikuttamiskokemusten myötä oman roolinsa merkittäväksi koulu yhteisön jäseneksi.

Vuorovaikutus luokkayhteisössä

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että osallisuuden toteutumisen lähtökohtana voidaan pitää turvallista ryhmää, jossa jokainen yhteisön jäsen voi olla oma itsensä. Tämä tulos on samansuuntainen Kiilakosken ym. (2012, 16) kanssa, joka esittävät, että sosiaalisten suhteiden laatu vaikuttaa siihen, millaisena osallisuus näyttäytyy luokkayhteisössä. Luokka2:ssa opettajalla oli merkittävä rooli yhteisöllisen ryhmän rakentamisessa, mikä oli yhteydessä luokan hyvään ilmapiiriin. Voidaan olettaa, että turvallisen ryhmän kehittymisen kannalta on keskeistä, että oppilaat tulevat toimeen luokan jokaisen jäsenen kanssa. Luokka1:ssä oli muodostunut selkeitä kaveriporukoita ja oppilaat oli sijoitettu istumaan kaveriporukoiden mukaan myös luokahuoneessa. Oppilaiden välisten välitunneilla esiintyvien konfliktitilanteiden perusteella voidaan olettaa, ettei luokan sisäisten suhteiden ja yhteistyötaitojen vahvistamiseen oltu käytetty riittävästi aikaa. On huomiotavaa, että vaikka tietyt oppilaat ajautuivat usein konfliktitilanteisiin, oppilaiden väliset ristiriidat ovat yhteydessä koko luokan ilmapiiriin.

Luokka1:n opettaja oli usein vastuussa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämisestä, jolloin opettajan rooli konfliktitilanteiden selvittämisessä tarvittavien työkalujen tarjoajana korostuu. Opettajan ja koko koulun tulisi ohjata oppilaita ratkaisemaan keskinäisiä ristiriitatilanteita. Erilaisilla koulun tarjoamilla toimintatavoilla voidaan tukea oppilaita itsenäiseen riitatilanteiden selvittämiseen ja ohjata heitä ottamaan vastuuta sosiaalisista suhteistaan. Esimerkiksi vertaissovittelutoiminta toimii hyvänä mallina ohjata oppilaita toimivaan keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vertaissovittelutoimintaa kehittämällä koko koulun tasolla, vähennetään opettajan roolia oppilaiden keskinäisten riitatilanteiden selvittäjänä sekä tuetaan oppilaiden velvollisuutta ja vastuuta yksilön omista vuorovaikutussuhteista.

Tämä tutkimus antaa viitteitä sille, että oppilaantuntemus sekä oppilaiden kohtaaminen ja heidän kuunteleminen ovat keskeisiä tekijöitä laadukkaaseen opettaja-oppilassuhteeseen.

luomisessa. Tämä tulos on yhteydessä Vennisen ym. (2010, 62) esittämään päätelmään siitä, että opettajan kiinnostus oppilaita kohtaan edesauttaa opettajaa rakentamaan osallisuutta tukevia toimintatapoja. Molempien luokkien opettajat kokivat merkittäväksi varata aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja kuulemiseen. Luokka1:ssä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus käsitteli pääosin koulunkäyntiin liittyviä asioita ja kahdenkeskisiä keskusteluja käytiin vähän. Voidaan pohtia, ovatko koulupäivät liian hektisiä yksittäisen oppilaan kohtaamiseen. Opettaja on merkittävässä osassa lapsen elämässä, jolloin hänen olisi keskeistä ymmärtää roolinsa luotettavana ja kuuntelevana aikuisena. Turvallisen vuorovaikutussuhteen luomiseen tulisi käyttää aikaa, sillä joillekin oppilaille opettaja saattaa näyttäytyä ainoana luotettavana aikuisena.

Luokka2:n opettaja käytti aikaa oppitunneilla opettaja-oppilassuhteen vahvistamiseen. Oppilaat olivat tottuneita kertomaan kuulumisistaan koko luokan kuullen. Voidaan todeta, että opettajan luomalla luokkakulttuurilla on yhteys siihen, millaisia tilaisuuksia oppilaan ja opettajan kohtaamiselle rakentuu. Yhteisössä toimimisen sekä opettaja-oppilassuhteen kautta oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä niitä taitoja, mitä hänellä on tarjota luokkayhteisölle. Voidaan olettaa, että tällä on yhteys oppilaan kokemuksiin itsestään merkittävänä toimijana. Opettajan tulisi hyödyntää luokkayhteisön voimavaroja niin, että jokaisella yksilöllä olisi jotakin annettavaa ryhmälle.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa onnistuttiin löytämään osallisuutta ilmentäviä teemoja. Löydetyt teemat olivat samansuuntaisia myös aikaisempien tutkimusten (Gretschel 2002; Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2007; Alanko 2013) löydöksiin, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Osallisuuden käsitteen määrittely on ollut haastavaa ja sille ei ole onnistuttu löytämään yleisesti hyväksyttyä määritelmää (ks. esim. Sinclair 2004; Woodhead 2010). Tässä tapaustutkimuksessa onnistuttiin tarkentamaan osallisuus-käsitettä esittelemällä, mitkä tekijät tukevat ja rajoittavat osallisuuden toteutumista. Lisäksi tällä tutkimuksella pyritään korostamaan osallisuuden moniulotteisuutta sekä ohjaamaan lukijaa osallisuutta tukevien tekijöiden perusteelliseen tarkasteluun.

Tähän tutkimukseen valikoitunut tapaustutkimus toimi hyvänä tutkimusmenetelmänä, sillä sen avulla ilmiötä onnistuttiin tutkimaan kokonaisvaltaisesti. Lisäksi etnografinen tutkimusote mahdollisti tutkijoiden läsnäolon kenttäjakson aikana ja näin ollen myös tut-

kimusjoukon välittömän kohtaamisen. Osallistuvan havainnoinnin avulla onnistuttiin tarkastelemaan osallisuuden toteutumista yhteisötasolla, sillä pitkään kestänyt kenttäjakso sekä toimiva havainnointilomake syvensivät ryhmätasolla toteutuneen osallisuuden ymmärtämistä. Kahden tutkijan välinen yhteistyö toimi kiitettävästi ja tutkijoiden tekemät havainnot sekä havaintoihin perustuvat keskustelut tukivat toisiaan.

Etnografisia havaintoja onnistuttiin syventämään opettaja- ja oppilashaastatteluilla. Luokanopettajille teetetyt haastattelut tukivat hyvin havainnoista nousseita teemoja ja opettajat kertoivat avoimesti sekä kattavasti näkemyksistään. Opettajan rooli havaittiin merkittäväksi oppilaan osallisuuden edistämiseksi, joten tutkimusongelman monipuolisen tarkastelun kannalta oli keskeistä tutkia oppilaiden lisäksi myös luokanopettajia. Oppilashaastatteluilla pyrittiin tavoittamaan oppilaiden kokemuksia voimaantumisen ja valtautumisen luokkayhteisön jäsenenä (ks. Gretschel, 2002). Oppilaiden subjektiivisten kokemusten tavoittaminen omasta osallisuudesta osoittautui haastavaksi, sillä rajalliset aikaresurssit vaikuttivat haastattelijan ja haastateltavan välisen luottamuksellisen suhteen rakentumiseen. Myös osallisuuden käsitteen moniulotteisuus loi omat haasteensa haastattelukysymysten luomiselle. Lisäksi havaittiin, että oppilaiden ymmärrys omasta osallisuudesta vaihteli yksilöstä riippuen.

4.3 Osallisuus monimuotoisena ilmiönä ja sen tutkiminen jatkossa

Osallisuus tulee nähdä moniulotteisena käsitteenä ja sen tarkastelussa tulee huomioida niin yksilö- kuin yhteisötaso. Yhteisötasolla toteutunut osallisuus on yhteydessä yksilön subjektiivisiin kokemuksiin (ks. esim. Kiilakoski ym. 2012; Kiili 2006). Tässä tutkimuksessa onnistuttiin tavoittamaan luokkayhteisön osallisuutta ilmentäviä teemoja sekä löytämään yhteisön osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Jatkossa tulisi pohtia erityisesti sitä, kuinka tutkija voisi tavoittaa yksilölliset osallisuuden kokemukset. Subjektiivisten kokemusten tavoittaminen vaatii tutkijalta tutkimusjoukon hyvää tuntemusta, joka voidaan saavuttaa toistuvien keskustelutilanteiden ja tutkimushaastatteluiden sekä vuorovaikutteisen läsnäolon kautta.

Shierin osallisuuden tasomalli (2001) havainnollistaa kasvattajalle lapsen osallisuuden toteutumista päätöksentekoprosessissa. Shier (2001) kuvaa osallisuuden toteutumista viiden eri tason kautta, mutta voidaan kuitenkin olettaa, ettei osallisuus päätöksentekoprosessissa näyttäydy selkeänä yhdelle tasolle sijoittuvana ilmiönä. Lisäksi havaittiin, että opettaja voi jakaa valtaa ja vastuuta oppilaille luokkayhteisön päätöksentekoprosessien

lisäksi myös oppimistilanteissa sekä luokan käytänteissä. Näin ollen oppilaan osallisuuden edistämässä korostuu poliittisiin suhteisiin vaikuttamisen lisäksi myös sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen (ks. esim. Thomas 2007; Kiilakoski ym. 2012). Osallisuutta tulisi tarkastella laajempänä ilmiönä kuin pelkkänä poliittisiin suhteisiin vaikuttamisena, jolloin Shierin tasomallin (2001) rinnalle tarvittaisiin myös muita malleja lapsen osallisuuden toteutumisen arviointiin. Oppilaan osallisuuden edistämiseksi tulisikin kehittää uusia työkaluja, joilla arvioidaan sekä luodaan konkreettisia toimintamalleja, joita koulu ja opettajat voisivat hyödyntää.

Tämän tutkimuksen mukaan opettaja voi pedagogisilla valinnoilla ja järjestelyillään tukea luokkayhteisön osallisuuden toteutumista. Jatkossa olisi kiinnostavaa perehtyä vielä tarkemmin siihen, millainen yhteys luokanopettajan käyttämällä opetus- ja oppimismenetelmillä on oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Tämänkaltainen tutkimus tarjoaisi parhaimmillaan konkreettisia malleja siihen, kuinka yksilö osallistetaan koko oppimisprosessiin. Työkaluja oppilaiden osallistamiseen tarvittaisiin erityisesti opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia, miten oppilaan osallisuuden kokemukset ovat yhteydessä yksilön opiskelumotivaatioon. Voidaan myös olettaa, että koulun painottamat arvot ja normit ohjaavat opettajan tekemiä pedagogisia valintoja, jolloin tulisi arvioida koko koulun toimintakulttuuria ja koulutyötä ohjaavia arvoja.

Demokratiakasvatuksen lähtökohdat tukevat koulua luomaan osallistavaa toimintakulttuuria (Männistö & Fornaciari 2017, 36–37). Koulun tulisikin sitoutua sellaisen kulttuurin luomiseen, jossa aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen ja kasvattaminen ovat osa jokapäiväistä arkea. Koska koulu toimii lapsille ja nuorille keskeisenä toiminta- ja vaikuttamisympäristönä, tulee koulun tarjota niitä malleja, joiden avulla yksilö voi osoittaa aktiivisuutta myös yhteiskuntatasolla. Oppilaskunnan toiminnan kautta oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää kansalaistaitojaan. Oppilaskunnan hallitukseen kuuluu kuitenkin vain pieni vähemmistö koulun oppilaista, jolloin voidaan esittää kriittinen näkemys siitä, onko koulun kaikilla yksilöillä mahdollisuus saada oma äänensä kuuluviin. Jatkossa olisi syytä tutkia, kuinka oppilaskuntatoiminta tehtäisiin jokaiselle oppilaalle näkyvämmäksi sekä tarkastella sitä, millainen rooli oppilaskunnalla on koulun kehittämisessä.

Osallisuus tulee nähdä lapsen oikeutena, jolloin oppilaan osallisuuden edistäminen voidaan nähdä keskeisenä kysymyksenä Suomen koulujärjestelmän kehittämisessä. Mikäli oppilaat eivät saa osallisuuden kokemuksia, tämä voi johtaa osattomuuden tunteeseen

ja syrjäytymiseen omasta luokkayhteisöstä. Lapsen ja nuoren osattomuuden kokemukset koulussa saattaa olla yhteydessä koko koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Osallisuuden edistäminen voidaan näin ollen nähdä myös merkittävänä tekijänä syrjäytymisen ehkäisylle tulevaisuudessa. Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin tarkastella sitä, millainen yhteys oppilaan osallisuuden kokemuksilla on tulevaisuuden aktiiviseen kansalaisuuteen.

Tämä tutkimus tuo hyödyllistä informaatiota opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille. Koska osallisuuskokemukset toteutuvat arjen toimintaympäristössä, toimii luokkahuoneen sosiaalinen tila keskeisenä ympäristönä lapsen osallisuuden edistämiseksi. Luokanopettajien tulee nähdä oma roolinsa osallistavan luokkakulttuurin luojana sekä kehittää osallistumisesta ja vaikuttamisesta monipuolista ja jatkuvaa toimintaa. Lisäksi koko koulun tulisi korostaa sellaisia yhtäläisiä arvoja ja toimintatapoja, joilla mahdollistetaan osallistavan kulttuurin luominen kouluun ja siten jokaiseen luokkayhteisöön. Koulujärjestelmän vakiintuneita valta-asetelmia tarkastelemalla, oppilaan vaikuttamismahdollisuuksia lisäämällä sekä laadukkaita vuorovaikutussuhteita vaalimalla voidaan saavuttaa sekä yksilö- että yhteisötasolla koettu osallisuus. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus kasvaa ja kehittyä aktiiviseksi kansalaiseksi.

5 LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsi tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit.

Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.

Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – Tapaustutkimus

lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulu: Oulun yliopisto.

Viitattu: 1.6.2017 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526203072.pdf>

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen,

A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.

Viitattu: 8.6.2017 http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf

Arnstein, S. A. 1969. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the Amerikan Institute of Planners* Vol. 35. No. 4, 216–224. Viitattu: 1.6.2017

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01944366908977225?needAccess=true>

Böök, M. L. 2010. Vastuulliseksi kasvamista, vastuun ottamista vai vastuussa olemista – vanhempien näkemyksiä lapsen vastuusta. Teoksessa Kallio, K.P.,

Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 89–102. Viitattu: 15.6.2017 http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf

Devine, D. 2002. Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School. *Childhood* Vol. 9. No. 3, 303–320.

Viitattu: 13.6.2017 <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003044>

- Eskel, P & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.
- Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryytänen, A. & Tasanko, P. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 35–94.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Gellin, M., Gretschel, A., Matthies, A-L., Nivala, E., Oranen, M., Sutinen, R. & Tasanko, P. 2012. Lasten ja nuorten asema hyvinvointipalveluissa. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 149–179.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 95–148.

- Gordon, T. 2002. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Opetusvirasto, 59–74. Viitattu: 13.6.2017 [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa – Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Hynninen, P., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana - Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Helsinki: Vastapaino, 41–65.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 5.6.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 3/2006, 29–38.
- Hart, R. A. 1992. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Viitattu: 2.6.2017 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Helsinki: University of Helsinki. Viitattu: 8.6.2017 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1>
- Kaskela, M. & Gronqvist, E. 2007. Niin ainutlaatuinen – Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Viitattu: 9.6.2017 https://julkari.fi/bitstream/handle/10024/110190/URN_ISBN_978-952-245-819-3.pdf?sequence=1
- Kempainen, J. & Lakkala, S. 2014. Osallisuus koulussa: osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 151–169. Viitattu: 5.6.2017 http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdessä_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 8–20.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Rynnänen, A., Gretschel A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 249–271.

- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Opetushallitus: Muistiot 2012:6. Viitattu: 8.6.2017
http://opetushallitus.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat – Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 8.6.2017
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2002. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Opetusvirasto, 12–42. Viitattu: 13.6.2017 [http://www.helsinki.fi/ctl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ctl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki, Kansanvalistusseura, 11–32.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Hynninen, P., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohdiana koulutuksen tutkimus. Helsinki: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Hynninen, P., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohdiana koulutuksen tutkimus. Helsinki: Vastapaino, 9–15.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus (LOS). 1989. Yhdistyneet Kansakunnat (YK). Viitattu 5.6.2017 <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

- Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, vol. 7, 38–61. Viitattu: 15.6.2017
https://ac.els-cdn.com/S1747938X11000479/1-s2.0-S1747938X11000479-main.pdf?_tid=f3f205dc-a503-11e7-a4f1-00000aab0f27&ac-dnat=1506682385_92c9c2e8dcf6c09e0436365c5e9d8c72
- Matthews, H. 2003. Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration. *Children and Society*, vol 17, 261–334. Viitattu: 15.6.2017 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/CHI.745/epdf>
- Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Hyvän lähteillä: demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 36–55.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu: 9.6.2017 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79402/opm32.pdf?sequence=1>
- Palmu, T. 2008. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 159–174.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–221.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.

Perustuslaki 731/1999. Viitattu: 8.6.2017

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pirttinen, S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet. Teoksessa Rimpelä, M., Rigoff, A.M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Opetushallitus, 49–55. Viitattu: 14.6.2017

http://www.oph.fi/download/46848_hyvvoinnined.pdf

Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas- vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 153–166. Viitattu: 8.6.2017 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65380/978-951-44-7166-7.pdf?sequence=1>

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Oy, 216–236.

Roine, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2011. KAIKKI MUKAAN! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Opetusvirasto, Perusopetuslinja. Viitattu: 9.6.2017 http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Julkaisuja/Kaikki_mukaan.pdf

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Setälä, M. 2006. Demokratiakäsite ja demokratian normatiiviset perusteet. Teoksessa Borg, S. (toim.) Suomen demokratiaindikaattorit. Oikeusministeriön julkaisuja, 1/2006. Helsinki: Oikeusministeriö, 1–10. Viitattu: 9.6.2017

<http://www.abo.fi/fakultet/media/10044/suomendemokratiaindikaattorit.pdf>

- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, vol. 15, 107–117. Viitattu: 2.6.2017
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.617/epdf>
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*. vol 18, 106–118. Viitattu: 5.6.2017
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.817/epdf>
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010 Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 –tutkimuksen päätulokset Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 5.6.2017
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset ennen 2017. Viitattu: 5.6.2017 http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2006_2015_pk.pdf
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset 2017. Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat. Viitattu: 28.9.2017
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=200345&mittarit_2=187201#
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*. vol 15, 199–218. Viitattu: 5.6.2017 https://www.researchgate.net/publication/270694374_Towards_a_Theory_of_Children%27s_Participation

- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Hynninen, P., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Helsinki: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu: 29.9.2017 <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu: 29.9.2017 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Af Ursin, P. & Haanpää, L. 2012. Nuorten osallistuminen luopin alla – Kyselytutkimus lounaissuomalaisen nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, julkaisuja 30. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 54–69. Viitattu: 29.5.2017 <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/nuorursi.pdf>
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. “Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi” – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3. Viitattu: 8.6.2017 http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu: 15.6.2017 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>

- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat – Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 8.6.2017
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2>
- Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice. London, New York: Routledge, x-xxii. Viitattu: 5.6.2017
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=NkeP-AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=A+handbook+of+children+and+young+people%27s+participation:+Perspectives+from+theory+and+practice&ots=ltmPuXsFIV&sig=2VyRkcZ_Dzw212uszwYIHf8U4Q&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20handbook%20of%20children%20and%20young%20people's%20participation%3A%20Perspectives%20from%20theory%20and%20practice&f=false
- Yhdistyneet kansakunnat (YK). 2009. Yleiskommentti nro 12. Lapsen oikeus tulla kuulluksi. Geneve: Lapsen oikeuksien komitea. Viitattu: 15.6.2017
http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRS_12.pdf

LIITTEET**LIITE 1. Luokka1 istumajärjestys**

LIITE 2. Luokka2 istumajärjestys



LIITE 3. Havainnointilomake

Luokka:

Havainnoitsija:

Pvm:

Oppilaat numeroidaan istumajärjestyksen perusteella. Havainnointilomakkeessa käytetään oppilaiden numerokoodeja jokaisessa tasossa erikseen. Lisäksi mahdolliset oppilaiden kommentit kirjoitetaan kursiivilla.

Oppitunnin aihe	Virallinen taso (<i>opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opetuksen sisältö, luokan säännöt, opetustilanteiden vuorovaikutus</i>)	Informaali taso (<i>epävirallinen vuorovaikutus luokassa, oppilaskulttuurit</i>)	Fyysinen taso (<i>tila, paikka, ääni, aika</i>)
Oppitunti 1			

LIITE 4. Oppilashaastattelu

Yleistä

Kuinka vanha olet?

Oletko aloittanut koulunkäynnin nykyisessä koulussasi?

Jos et, millä luokka-asteella siirryit kyseiseen kouluun?

Oppilaalle 10 (Luokka2.): Miten olet sopeutunut mielestäsi luokkaan?

Virallinen taso

Mitä koit oppivasi edellisellä tunnilla?

Millaiseksi koet tehtävien tekemisen tietokoneella? (5c)

Mitä teet kun olet saanut tunnin tehtävät tehtyä? (5c)

Miten luokan säännöt on laadittu?

Miten noudatat luokan sääntöjä?

Miten osallistut oppitunneilla?

Millaisissa tilanteissa olet saanut vaikuttaa luokan yhteisiin asioihin? Koetko, että olet ollut mukana luokkaa koskevassa päätöksenteossa? Keksitkö jonkun esimerkin?

Koetko tulevasi kuulluksi luokassa? Millaisissa tilanteissa?

Pystytkö kertomaan mielipiteistäsi luokassa? Miten muut suhtautuvat niihin?

Millaisissa tilanteissa/asioissa sinulla on mahdollisuus vaikuttaa luokassa?

Opettaja-oppilas -vastuuasetelma: kenellä on vastuu? Aseta itsesi janalle.

1. Kuka on vastuussa tehtäviesi edistymisestä tunneilla?
2. Kuka on vastuussa istumajärjestyksen toimivuudesta?
3. Kenellä on vastuu luokan hyvästä työrauhasta?
4. Kenellä on vastuu kotiläksyjen tekemisessä?
5. Kuka on vastuussa oppilaiden välisten riitatilanteiden selvittämisessä?

Miten luokaltanne on valittu edustaja oppilaskuntaan?

Mikä on oppilaskunnan tehtävä?

Onko oppilaskunta vaikuttanut toimillaan johonkin sinua koskevaan asiaan?

Epävirallinen taso

Keskusteletko opettajasi kanssa oppituntien ulkopuolella? Millaisissa tilanteissa?

Kuvaile luokan ilmapiiriä? Millainen ryhmähenki luokassa on?

Onko luokallasi kaveriporukoita? Kuulutko itse johonkin kaveriporukkaan?

Fyysinen taso

Oletko tyytyväinen istumapaikkaasi luokassa? **Oppilaalle 28 (Luokka1.):** Miksi? Miksi et?

Kuka on laatinut luokan istumajärjestyksen? Oletko saanut itse vaikuttaa omaan paikkaasi?

Miten luokkanne istumajärjestys mielestäsi toimii?

Miten koet luokkasi työrauhan? Miten edistät/haittaat luokan työrauhaa?

Luokka1. lisäkysymykset

Oppilas 12:

Kuinka usein oppilaskunta kokoontuu?

Miten esität oppilaskunnan päätökset luokassasi?

Vietkö luokan asioita käsiteltäväksi oppilaskuntaan?

Oppilas 17:

Milloin oppilas siirretään luokan viereiseen tilaan työskentelemään?

Miksi sinut siirrettiin sinne tiistain matematiikan tunnilla?

Miltä se tuntui?

Oliko opettajan päätös mielestäsi reilu?

Oliko siitä sinulle hyötyä/haittaa?

Oppilas 10:

Miten toimitaan, jos välitunnilla syntyy erimielisyyksiä?

Kuka asiat selvittää?

Oletko sinä joutunut erimielisyyksiin tällä viikolla?

Miltä se on tuntunut?

Oppilaat 25, 24:

Miten paljon teet yhteistyötä vierustoveriesi kanssa oppitunneilla?

Koetko hyötyväsi yhteistyöstä?

Oletko vapputanssissa mukana? Miksi/ miksi ei?

Oppilas 19:

Missä tilanteissa pyydät opettajalta apua?
Saatko mielestäsi tukea silloin, kun sitä tarvitset?

Luokka2. lisäkysymykset

Miten koit käyttäytymisen arviointi -tehtävän? Oliko helppoa/vaikeaa arvioida luokkalaistesi käyttäytymistä? Entä omaasi?

Teillä on whatsappissa luokan ryhmä? Miten ryhmä toimii? Millä perusteilla ryhmä on otettu käyttöön? Onko whatsapp ryhmästä etuja/haittoja? Kuinka usein itse lähetät viestejä luokan ryhmään?

Miten unelmien liikuntapäivä on suunniteltu ja toteutettu? Kenellä on ollut vastuu päivän järjestämisestä? Mihin aktiviteetteihin osallistuit?

Oppilas 14 ja 10:

Miten opit parhaiten? Yksin vai ryhmässä?
Millaiseksi koet roolisi ryhmätöissä?
Kuinka usein oppilaskunta kokoontuu?
Miten esität oppilaskunnan päätökset luokassasi?
Vietkö luokan asioita käsiteltäväksi oppilaskuntaan?

Oppilas 22:

Miten luokassa kuuluu toimia, kun opettaja ei ole luokassa? Esimerkiksi ennen tunnin alkua? Miten sinä toimit?
Miten opit parhaiten? Yksin vai ryhmässä?
Millaiseksi koet roolisi ryhmätöissä?

Oppilas 25

Miten opit parhaiten? Yksin vai ryhmässä?
Millaiseksi koet roolisi ryhmätöissä?
Miten mielestäsi osallistut luokan keskusteluihin?

Oppilas 27 ja 7:

Miten opit parhaiten? Yksin vai ryhmässä?
Millaiseksi koet roolisi ryhmätöissä?
Miten osaltasi huolehdit luokan järjestyksestä? Miten opettaja antaa sinulle vastuuta? Esimerkiksi taulun puhtaus.

Oppilas 24:

Miten opit parhaiten? Yksin vai ryhmässä?
Millaiseksi koet roolisi ryhmätöissä?
Miten koet apuopettajana toimimisen, kaverin auttamisen?

LIITE 5. Opettaja-haastattelu

Yleistä

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?

Mitä arvoja koulussanne painotetaan? Miten se näkyy?

Virallinen taso

1. Miten luokan säännöt on laadittu?
 2. Miten luokan sääntöjä toteutetaan? Miten kone- ja pelikielto toimii?
 3. Miten TVT toimii opetuskäytössä? (edut, haasteet)
 4. Oletko kokenut edmodo-alustan toimivaksi? Miten kauan ollut käytössä?
 5. Mitä ovat "perushommat"? Miten koet tämän toimivan?
 6. Mikä on oppilaan vastuu omasta oppimisestaan?
 7. Vastuut selviksi -moniste luokan seinälläsi: Kuka/mikä laatinut? Onko käytössä?
 8. Miten osallistat oppilaita luokassa?
 9. Millaisissa tilanteissa/asioissa oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa luokassa?
 10. Onko teillä käytössä luokan takana näkyvät "viikon onnistujat"? Miten?
- Lisäkysymys: Miten tarkistat oppilaiden tunnilla tehdyt tehtävät?

Epävirallinen taso

11. Kuvaile opettaja-oppilas -vuorovaikutusta opetustilanteiden ulkopuolella.
12. Kuvaile luokan ilmapiiriä?
13. Miten oppilaiden väliset riitatilanteet selvitetään? Onko nämä toistuvia luokassa ylipäätään?
14. Miten kuvailisit oppilaiden keskinäisiä suhteita? Onko luokassa "porukoita"?

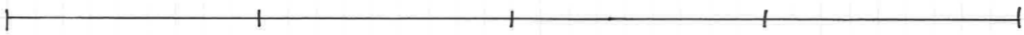
Fyysinen taso

15. Millä perusteella oppilaat on sijoitettu istumaan luokassa?
16. Millaista työrauhaa vaadit luokassa?

LIITE 6. Janatehtävän vastauslomake

Nimi: _____

opettajalla täysi vastuu	opettajalla jonkin verran enemmän vastuuta	opettajalla ja oppilaalla yhtä suuri vastuu	oppilaalla jonkin verran enemmän vastuuta	oppilaalla täysi vastuu
--------------------------------	---	--	--	-------------------------------



LIITE 7. Tutkimuslupa-anomus oppilaan huoltajalle

Opiskelemme Turun yliopiston, Turun yksikön, opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajiksi. Työstämme tällä hetkellä gradututkielmaa, jossa tutkimme luokkahuonetta sosiaalisena tilana. Tarkoituksena on havainnoida luokkahuonetoimintaa kouluviikon ajan ja mahdollisuuksien mukaan haastatella luokan oppilaita. Lisäksi pyrimme myös valokuvaamaan luokan toimintaa.

Olemme saaneet lapsesi luokanopettajalta vahvistuksen tutkimukseemme osallistumisesta. Jotta lapsi voi osallistua tutkimukseemme, tarvitsisimme siihen suostumuksesi.

Tutkijoina sitoudumme noudattamaan tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Valokuvat tulevat vain tutkimuskäyttöön ja valmiissa raportissa lapsi ei ole tunnistettavissa valokuvista. Lapsen tunnistetiedot eivät tule näkymään ja anonymiteetti salataan valmiissa tutkimuksessa. Huomiomme myös lapsen suostumuksen tutkimusta toteuttaessa.

Tutkimusaihe on hyvin ajankohtainen ja tukee uuden opetussuunnitelman teemoja. Vastamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiin.

Yhteistyöterveisin,

Inka Helenius
inaihe@utu.fi

Helka Ilmonen
htilm@utu.fi

Tutkimuslupa (jää tutkijoille)

Lapseni **saa** osallistua tutkimukseen sekä näkyä valokuvissa.

Lapseni **saa** osallistua tutkimukseen, mutta ei saa näkyä valokuvissa.

Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen eikä näkyä valokuvissa.

Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen, mutta saa näkyä valokuvissa.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys